

Вестник Педагогических Инноваций



ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:
ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЕРАСЁВ Д.А. – главный редактор, доктор биологических наук,
профессор;
БАРАХТЕНОВА Л.А. – зам. главного редактора, доктор биологиче-
ских наук, профессор;
ЛЕПИН П.В. – доктор педагогических наук, профессор;
СИНЕНКО В.Я. – доктор педагогических наук, профессор;
БЕРЕЗИНА Т.И. – доктор педагогических наук, профессор

УДК 37.0(05)

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Бородовский А. П., Бородовская Е. Л. Учебный полигон (стационар) для проведения археологических практик студентов ИИГСО НГПУ на Северном Алтае	5
Бубенцов В. П., Царапкина Ю. М. Самоотношение и эмоциональное отражение в реализации потенциала личности	17
Калюжнова М. В. Из опыта проведения педагогической практики по специальности «Восточный язык»	24
Комарова Ю. А. Дифференцированный подход к процессу обучения взрослых слушателей иностранному языку	33
Котович Л. В. Включение архивных материалов в школьную практику студентов ИИГСО НГПУ	49
Сюй Жуй. К проблеме определения перифразы и ее классификации	54
Цао Юехуа. Преподавание русского языка в провинции Шаньдун: современное состояние, проблемы и перспективы	60
Чернецкая Н. И. Интегральная концепция творческого мышления в контексте компетентностного подхода в современном образовании	67
Чжэн Чжилян. Положение и трудоустройство студенток в Китае	75
Яковлев С. В. Аксиологический критерий нормирования Государственного образовательного стандарта	86
Наши авторы	101

GONTENTS

Borodovsky A. P., Boodovskaya E. L. Training ground (stationary) for archaeological practices of students of the Institute of History, Liberal and Social Education of the NSPU in the Northern Altai	5
Bubentsov V. P., Tsarapkina Yu. M. Self-reference and emotional reflection in personality potential realization	17
Kaliuzhnova M. V. From pedagogical practice experience in the speciality «Oriental language».....	24
Komarova Yu. A. Differentiated approach to the foreign language teaching of adult students	33
Kotovitch L. V. Inclusion of archive materials to the school practice of students of the Institute of History, Liberal and Social Education of the NSPU	49
Xu Rui. On the problem of periphrasis definition and classification	54
Cao Yuehua. Teaching Russian in Shandong Province: modern state, problems, and future prospects	60
Chernetskaya N. I. The integrated concept of creative thinking in the context of the competency approach in modern education.....	67
Zheng Zhilian. Statutes and job placements of woman students in China.....	75
Yakovlev S. V. Axiological normalization criterion of the State Education Standard	86
Our afters	101

УЧЕБНЫЙ ПОЛИГОН (СТАЦИОНАР) ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ИИГСО НГПУ НА СЕВЕРНОМ АЛТАЕ

А. П. Бородовский

*(Новосибирский педагогический университет,
Институт археологии и этнографии СО РАН)*

Е. Л. Бородовская

(Дом детского творчества им. В. Дубинина, г. Новосибирск)

Представленные материалы по полемому археологическому полигону (стационару) отражают основное содержание и особенности проведения полевых археологических практик студентов Института истории, социального и гуманитарного образования (ИИГСО) НГПУ на Северном Алтае под руководством авторов статьи. Данные материалы были высоко оценены на III Международной конференции «Полевые практики в системе высшего профессионального образования», проходившей на базе Манжерокского археологического полигона (стационара) в августе 2009 г.

Ключевые слова: археологическая практика, археологические методы полевых исследований, учебный полигон (стационар), Горный Алтай, курганы, городища, поселения, петроглифы, образовательные возможности территории проведения археологической практики.

TRAINING GROUND (STATIONARY) FOR ARCHAEOLOGICAL PRACTICES OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF HISTORY, LIBERAL AND SOCIAL EDUCATION OF THE NSPU IN THE NORTHERN ALTAI

A. P. Borodovsky, E. L. Boodovskaya

Presented materials about the field archaeological training ground (stationary) show the essence and features of archaeological

field practices of students of the Institute of History, Liberal and Social Education of the NSPU in the Northern Altai under the direction of the authors. These materials were highly appreciated at the Third International Conference «Field practices in the system of higher professional training» taking place on the basis of the Manzherok archaeological training ground (stationary) in the August 2009.

Key words: archaeological practice, archaeological methods of field investigations, training ground (stationary), Gorny Altai, mounds, sites of ancient settlement, settlements, petroglyphes, education possibilities of the archaeological practice area.

В соответствии с положением об учебной полевой практике студентов НГПУ, стационарные базы и полигоны являются ключевыми составляющими для успешного проведения археологических практик [5; 7]. Концептуальную основу проведения полевой археологической практики составляют образовательные возможности территории, где она проводится. Впервые этот принцип был выдвинут и реализован Н. К. Ауэрбахом в начале 20-х годов прошлого столетия в окрестностях г. Красноярска [1, с. 19]. Для студентов НГПУ одной из таких территорий с начала XXI века является Северный Алтай, где в окрестностях с. Манжерок (Майминский р-н, Республика Алтай) создан учебный археологический полигон (стационар). Выбор места его организации отвечает целому ряду требований, а именно: безопасность, изолированное месторасположения лагеря, доброжелательное отношение местного населения, близость лагеря к раскопу, удобство снабжения, развитая транспортная инфраструктура, визуальная привлекательность территории.

Целью настоящей публикации является представление опыта десятилетней работы авторов по проведению археологических практик на учебном полигоне (стационаре) в Горном Алтае. Характеристика этой деятельности дана на основе анкет практики, полигона (стационара) и обзорной экскурсии [8].

Анкета практики

1. *Название практики* – Североалтайская археологическая практика.

2. *Факультет, ответственный за практику:* Институт истории, социального и гуманитарного образования НГПУ.

3. *Кафедра, ответственная за практику*: кафедра истории, теории культуры и музеологии.

4. *Специальности студентов, проходящих практику*: «История», «История с дополнительной специализацией “Культурология”», «Музеология».

5. *Специализация практики*: археология Сибири эпохи металла.

6. *Территория проведения практики*: Северный Алтай.

7. *Сроки проведения практики*: июнь – август.

8. *Ответственный за проведение практики (Ф. И. О., должность)*: Бородавский Андрей Павлович, профессор кафедры истории, теории культуры и музеологии НГПУ, ведущий научный сотрудник ИАЭТ СО РАН.

9. *Контактный адрес электронной почты ответственного за практику*: elena_ikar@mail.ru

10. *Преподавательский состав практики*: 1–2 чел.

11. *Средняя численность студентов на практике*: 15–30 чел.

12. *Тип практики (маршрутно-экскурсионная, стационарная)*: стационарная с элементами маршрутно-экскурсионной.

13. *Краткая аннотация практики*.

В ходе практики осуществляется знакомство со всеми видами археологических памятников горной долины Нижней Катунь [4]. Среди этих объектов: пещеры, местонахождение случайных находок, стоянки, производственные площадки (мастерские), поселения, городища, курганные группы, каменные изваяния, петроглифы, оросительные каналы (суваки), оборонительные валы. Проводятся широкомасштабные исследования погребальных комплексов (курганов, поминально-ритуальных сооружений, грунтовых захоронений) скифского и гунно-сарматского времени, исследуются оборонительные сооружения (городища) эпохи раннего железа. Осуществляется натурная реконструкция и музеефикация исследованных погребальных сооружений (курганов, поминальников, балбалов). Ведется полевая реставрация предметов сопроводительного инвентаря (керамики). Проводится ряд долгосрочных археологических экспериментов по моделированию процессов археологизации каменных надмогильных конструкций курганов, планиграфии производственных площадок по обработке различных материалов (камень, кости, рога,

металл), реконструируется технология изготовления предметов вооружения (наконечников стрел, панцирных пластин) из органических материалов. Проводятся археологические разведки в целях выявления ранее неизвестных археологических памятников для уточнения сводной картографии археологического наследия горной долины Нижней Катунь.

14. Возможности и условия стажировок на практике студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, научных туристов.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей имеются широкие возможности стажировок в рамках знакомства с различными типами археологических памятников Горного Алтая (от эпохи каменного века до средневековья) и методикой их исследования. В рамках этой тематики особенно следует отметить археологические комплексы скифской эпохи (быстрянская, северный локальный вариант пазырыкской, кара-кобинская культуры) и гунно-сарматского времени (майминская культура). Значительная плотность расположения разнотипных и разновременных археологических памятников (археологические микрорайоны) позволяет осуществлять различные по тематике и срокам проведения экскурсии.

15. Основные навыки и знания, получаемые студентами на практике:

- знакомство с основами поиска различных археологических памятников (курганов, поселений, городищ, оросительных сооружений, каменных изваяний, петроглифов) в горной долине Нижней Катунь;
- приобретение навыков археологического картографирования;
- исследование высоко репрезентативных (неграбленных) погребальных комплексов эпохи раннего железа и средневековья с разнообразным набором сопроводительного инвентаря (керамики, металлопластики, предметов вооружения, конского снаряжения, украшений);
- овладение технологией музеефикации археологического наследия в рамках рекультивационных работ;
- освоение технологии древнейших производств по обработке различных органических материалов;

- получение современных данных о распространении различных археологических культур эпохи металла, знакомство с результатами комплексных исследований для подготовки курсовых и дипломных работ.

16. *Ключевые объекты исследования:* археологическое микрорайонирование, курганные группы и городища эпохи раннего железа, экспериментальная археология, реконструкция древних технологий обработки органических материалов.

17. *Дополнительная информация о практике.*

На месте проведения практики организовано посещение Республиканского краеведческого музея им. А. В. Анохина, парка «Перекресток миров», Тавдинских пещер, знакомство с петроглифами Горного Алтая. Экскурсия по Манжерокскому микрорайону археологических памятников, в ходе которой осуществляется посещение Манжерокских порогов. Хорошо развитая туристическая инфраструктура горной долины Нижней Катунь открывает дополнительные возможности для организации и проведения практики (транспортная доставка, условия проживания, качество бытовых условий). Не менее значима и общекультурная составляющая места проведения практики. В окрестностях с. Манжерок установлен памятник инженеру Чуйского тракта и известному писателю В. Я. Шишкову, здесь же в 60-е годы прошлого века проходили съемки фильмов В. М. Шукшина «Ваш сын и брат» и «Живет такой парень» [6].

Анкета полигона (стационара)

1. *Название полигона (стационара):* Манжерокский археологический полигон (стационар). Он представлен палаточным лагерем, регулярно разворачиваемым, начиная с 2000 г.

2. *Ведомственная принадлежность стационара:* ГОУ ВПО НГПУ.

3. *Ответственный за полигон (стационар) (Ф. И. О., должность):* Бородовский Андрей Павлович, профессор кафедры истории, теории культуры и музеологии ИИГСО НГПУ, ведущий научный сотрудник ИАЭТ СО РАН.

4. *Адрес электронной почты ответственного за полигон (стационар):* elena_ikar@mail.ru

5. *Местоположение стационара (координаты и географическая привязка)*: правый берег р. Катунь, 468-й километр Чуйского тракта (трасса М52) от г. Новосибирска, северо-западные окрестности с. Манжерок Майминского района Республики Алтай напротив туристической базы «Манжерок».

6. *Предназначение стационара*: для обеспечения раскопочных работ на ряде археологических памятников: курганных группах Чултуков Лог-1, Чултуков Лог-2, Чултуков Лог-3, поселении Манжерок-9, городище Манжерок-3; для проведения археологических разведок в горной долине Нижней и Средней Катунь, а также в долине р. Сема.

7. *Материально-техническое обеспечение стационара*: палатки, тенты, летняя столовая, камеральная палатка, приготовление пищи на – открытом огне, электроэнергия – от переносного генератора, вода для приготовления пищи доставляется из источника в с. Манжерок.

8. *График работы стационара в течение года*: июль – август.

Анкета обзорной экскурсии

1. *Название экскурсии* – «Археология Горного Алтая».

2. *Ведомственная принадлежность экскурсии (вуз, факультет, кафедра)*: НГПУ, Институт истории, гуманитарного и социального образования, кафедра истории, теории культуры и музеологии.

3. *Ответственный за экскурсию (Ф. И. О.)*: Бородовский Андрей Павлович.

4. *Адрес электронной почты ответственного за экскурсию*: elena_ikar@mail.ru

5. *Местоположение экскурсии (географическая привязка)*: территория Горного Алтая, Чуйский тракт (трасса М52).

6. *Тема экскурсии* – «Археологическое наследие Горного Алтая».

7. *Ключевые объекты экскурсии*.

Изучение археологического наследия Алтая дает возможность восстановить картину исторического развития народов этого уникального региона в прошлом. Непосредственное участие студентов в получении информации из подлинных археологических источников, разнообразные методики и своевременные информационные техно-

логии позволяют внедрить на новом уровне региональный компонент в систему вузовского образования.

Экскурсия ориентирована на знакомство с археологическим наследием Горного Алтая, в том числе некрополей скифского времени на территории горной долины Нижней Катунь [3, с. 48–76]. Погребальные памятники этой эпохи находятся на территории активного антропогенного воздействия. По целому ряду могильников скифского времени (Чултуков Лог-1, Барангол-1, Барангол-2, Барангол-4) проходит Чуйский тракт, что приводит при его обслуживании к ежегодному разрушению археологических объектов. Уникальность некрополей скифского времени Нижней Катунь заключается в том, что эти комплексы не разграблены. Это означает высокую информативность для исторических реконструкций. Кроме того, территория Северного Алтая является контактной зоной целого ряда археологических культур эпохи раннего железа (быстрянской, северного локального варианта пазырыкской, кара-кобинской). Это позволяет получить интересные данные о поликультурности населения скифской эпохи Нижней Катунь и ранних стадиях этногенеза современного аборигенного населения Северного Алтая (тубаларов, майманов, кумандинцев, шорцев). Проведенные ранее рекогносцировочные археологические исследования на некрополях скифского времени Нижней Катунь позволили получить представительную коллекцию предметов скифо-сибирского искусства, выполненных из золота, бронзы, дерева, рога и глины. В целом, археологическое изучение этих археологических комплексов является перспективным для получения новых данных по этнокультурным контактам населения скифского времени Горного Алтая и юга Западной Сибири.

Горная долина Нижней Катунь протянулась от левого притока р. Сема на юге до правого притока р. Майма, там, где северный край алтайских гор, постепенно понижаясь, плавно переходит в предалтайскую равнину. С севера на юг по правому берегу р. Катунь располагаются светло-хвойные мелколесистые низкогорья и светло- и темно-хвойные и таежные среднегорья.

С орографической точки зрения Нижняя Катунь представляет собой естественную границу алтайского низкогорья и среднегорья, тогда как Нижняя Катунь как часть Центрального Алтая расположе-

на уже в зоне среднегорья, включающая целый веер расходящихся на юго-запад и юго-восток горных хребтов. Пойма реки имеет преимущественно ровную поверхность. Горно-долинный ландшафт р. Катунь в нижнем течении представлен березово-сосновыми лесами, произрастающими на мощных горно-долинных черноземах.

Ландшафты правого и левого берегов горной долины Нижней Катуни различны. На правобережье расположены лесные, низкогорные, крутосклоновые ландшафты, на левом берегу они преимущественно лесостепные. Смена лесостепного ландшафта на лесной характерна к югу от с. Союзга. Древесная растительность является показателем высот: береза располагается на высотах 300–400 м, сосна – выше 700 м. По Чуйскому тракту от с. Майма до с. Усть-Сема тянутся сосновые, березово-сосновые леса, кустарниковые леса с осоково-разнотравно-злаковой, разнотравно-папоротниковой растительностью. В бору обилие папоротников: заросли стараусопера, растущего вперемежку с женским кочерыжником, папоротником-орляком. На выступях скал и камней обилие темно-зеленых листьев бадана толстолистного. Для этой территории характерна смена почв широкими полосами. Мощные черноземы предгорий переходят в выщелоченные и оподзоленные черноземы, которые с подъемом в горы сменяются серыми лесными черноземами.

В отличие от этого района горно-долинный ландшафт Средней Катуни уже является остепненным участком, существенно отличаясь составом почв (горно-степные, каштановидные), растительностью и меньшим уровнем увлажненности. Горная долина Нижней Катуни расположена в зоне плавной смены низкогорий среднегорьем. Склоны гор достаточно крутые и скалистые, с мощным чехлом рыхлых отложений до 1 м, подверженных обвалам и осыпям. Нижнее течение реки входит в состав Катунского антиклинория. Это типично раннекаледонская структура Алтая. Поднятие вытянуто от с. Чаган-Узун на юго-востоке до сел Манжерок и Майма на северо-западе. Западное крыло Катунского антиклинория сложено преимущественно вулканическими породами мощностью 1,5–3 км лавы базальтового состава, представленными зеленокаменно-измененными порфиритами.

Типичны и обломочные породы, сложенные вулканогенным материалом: конгломераты, гравелиты, брекчии, песчаники, туфы.

В конце протерозойской эры территория современного Алтая начинает расчленяться на вытянутые с северо-запада на юго-восток прогибы и поднятия. В прогибах накапливались мощные толщи морских обломочных и вулканогенных осадков, таких как порфириты. Эти породы широко представлены по берегам р. Катунь у сел Долина Свободы и Манжерок.

На левобережье р. Катунь расположено Айское озеро. Оно находится на высоте 280 м над уровнем моря. Длина озера 400 м, ширина 380 м, максимальная глубина 25 м. Площадь водного зеркала 37 500 м², объем воды 1 093 м³, протяженность береговой линии 1 400 м. Уровень воды озера на 57 м выше уровня р. Катунь, дно котловины выше на 35 м. Своим происхождением Айское озеро обязано размыву и выщелачиванию легко растворимых горных пород с последующим провалом грунта, а также карстовым процессам. В прошлом в окрестностях существовал целый озерный район, в настоящее время три из этих водоемов являются болотами. Питается Айское озеро подземными водами – родниками в южной стороне водоема. Расход воды происходит через трещины горных пород северного берега.

На правобережье р. Катунь, в двух километрах юго-восточнее с. Манжерок, находится еще одно озеро – Манжерокское. Уровень воды озера лежит на 88 м выше уровня р. Катунь. Озеро имеет форму эллипса, вытянутого с юго-запада на северо-восток. Площадь водного зеркала 376 250 м², протяженность береговой линии 2 687 м, длина 1 112 м, ширина 430 м, объем воды 810 312 м³. Возникновение этого водоема связано с эволюцией долины р. Катунь на данном участке. В далеком прошлом р. Катунь в районе современного с. Манжерок делала крутой поворот вправо, огибая отрог левого коренного склона, образуя излучину. Ее долина пролегла правее гранитного останца, близ правого коренного склона у подножья г. Синюхи, там, где сейчас находится озеро. В последующем, по мере подъема горной страны и эрозийной деятельности воды Катунь отбросила излучину, пробила себе новый путь поперек гранитного острога левого коренного склона, выпрямив свое русло, образовав новую долину – узкий порожистый участок реки.

Северо-восточный, восточный и юго-восточный склоны г. Синюхи (1 200 м) сложены магматическими горными породами, аги-

товыми и полевошпатовыми порфирами, содержащими жильный кварц, роговую обманку. Крутизна их порядка 30–40°. Склоны г. Синохи заняты сосной, елью, пихтой, березой, осиной, а также различными кустарниками: малиной, калиной, шиповником, жимолостью, смородиной, боярышником, маральником и другими растениями. Северо-западный берег представлен террасой р. Катунь, которая сложена песком, галькой, валунами. Здесь произрастает береза, ива, кустарники, хмель.

Богата водная растительность Манжерокского озера. По его заболоченным берегам встречаются росянка, лютики, кубышка, на мелководье произрастает осока, стрелолист, хвощ, тростник, камыш, в глубоких местах – белые и желтые кувшинки, элодея. Изобата наибольших глубин (3 м) располагается примерно на середине озера.

Манжерокское озеро сточное, питается атмосферными осадками и грунтовыми водами. Расход воды происходит за счет поверхностного стока, испарения и отчасти подземного стока. В озере произрастает реликтовое растение челим – водяной орех, появившийся здесь еще в доледниковый период. В период цветения орех плавает на поверхности воды, а по мере созревания погружается на дно озера. Содержимое ядра ореха, который созревает в августе, состоит более чем на половину из крахмала. По воспоминаниям жителей с. Манжерок, в годы Великой Отечественной войны водяные орехи на озере собирали мешками, чтобы полакомиться сладкой сердцевинкой.

В целом, правобережье и левобережье горной долины Нижней Катуни характеризуется разнообразием ландшафтов. В этой зоне происходит постепенная смена алтайского низкогорья на среднегорье. Этот участок горной долины отличается влажным и мягким климатом, малоснежными зимами. Благоприятные природно-климатические условия (мягкий климат, наличие большого количества водоемов, чередование лесных и степных участков, богатый животный и растительный мир, возможность занятий земледелием, выходы различных полезных ископаемых) стали одними из основных условий для появления на этой территории значительного количества разновременных и разнокультурных археологических памятников от эпохи каменного века (Манжерок-1, Манжерок-2, Едрала-1, Едрала-2, Усть-Сема-1) до средневековья (курганы тюкрского вре-

мени напротив Манжерокских порогов и у Тавдинской пещеры). Горная долина Нижней Катунь является естественной границей для распространения нескольких археологических культур эпохи камня (усть-семиная), бронзы (афанасьевская, ирменская), раннего железа (быстрянская, пазырыская, кара-кобинская), гунно-сарматского времени (майминская) и средневековья (древнетюрская).

8. *Условия проведения экскурсии.* Время проведения экскурсии – июнь – август. Температура днем со второй половины июня до начала августа составляет до 30–35°C. Жаркая, солнечная погода преобладает, но достаточно часто идут дожди. В дождливые дни температура иногда падает до 20–15°C. При работе на солнце необходимо носить легкую светлую одежду и шляпу, иметь крем от солнечных ожогов. Учитывая высокую влажность Нижней Катунь, необходимо располагать дождевиком и резиновыми сапогами. Ночью после дождливого периода температура может опускаться до 15–10°C, поэтому необходимы куртка или свитер.

Полевой лагерь располагается на правом берегу р. Катунь, вода в которой чистая и пригодная для водных процедур. Проживание предполагается в палатках, рассчитанных на 1-2 человек. Спать предполагается в спальнях мешках (меховых, ватных или синтепоновых).

На территории лагеря и места раскопок возможна устойчивая мобильная связь различных операторов. Регулярное автобусное сообщение в непосредственной близости от лагеря позволяет добраться до целого ряда населенных пунктов – Чемала, Горно-Алтайска, Бийска, Барнаула, Новосибирска.

Питание – три раза в день. Завтрак состоит из одного горячего блюда (обычно каши), бутербродов с сыром, маслом, сгущенным молоком, печенья, чая или кофе. Обед – из трех блюд: салат из овощей, суп (борщ, щи или уха), рыбные консервы и тушенка с гарниром из мучных, крупяных продуктов, а также компот, кисель или чай, яблоки и печенье. Ужин состоит из двух блюд – салата и мяса или рыбы с гарниром, как на обед.

Рабочий день длится 8 часов. Перерыв на обед из-за жаркой погоды обычно продолжается 3 часа. Подъем – в 7 часов утра, завтрак в 8 часов, начало работы в 9 часов. Предполагаются выезды на экс-

курсии в автобусах, микроавтобусах и фургоне на базе грузового автомобиля ГАЗ-66.

Крупных диких зверей в районе работ нет. Иногда встречаются змеи (гадюки, щитомордники). Кровососущие насекомые практически полностью отсутствуют (за исключением отдельных залетных экземпляров). Опасность укуса клещами существует только в начале июня. Имеются клещи, возможно, энцефалитные, поэтому необходимо сделать соответствующую прививку, приобрести специальную медицинскую страховку. В целях предотвращения укусов клещами рекомендуется не сидеть на земле, периодически осматриваться, носить защитную одежду (энцефалитку), заправлять брюки в носки, использовать специальные средства («Рефтамид», защитные мелки и др.) для отпугивания клещей. Однако за более чем десятилетний период работ в районе проведения практики случаев укуса змеи или энцефалитного клеща не отмечалось.

9. *Форма проведения экскурсии:* переезды на автомобиле к отдельным памятникам на расстояние до нескольких десятков километров, пешеходные маршруты по археологическим объектам в пределах 2–3 км.

Список литературы

1. *Бородовская Е. Л.* Археолого-краеведческие экскурсии и экспедиции с учащимися Западной Сибири (конец XIX века – первая половина XX века). – Новосибирск, 1999. – 94 с.
2. *Бородовский А. П.* Полевые археологические практики студентов НГПУ (НГПИ) // Полевые практики в системе высшего профессионального образования: Матер. III Междунар. конф. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 6–9.
3. *Бородовский А. П., Бородовская Е. Л.* Археологическое наследие горной долины Нижней Катунь. – Новосибирск, 2009. – 120 с.
4. *Бородовский А. П., Бородовская Е. Л.* Программа полевой археологической практики студентов НГПУ на Горном Алтае // Полевые практики в системе высшего профессионального образования: Матер. III Междунар. конф. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – С. 100–105.
5. *Бородовский А. П., Новикова О. И.* III Международная конференция «Полевые практики в системе высшего профессионального образования» // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2009. – Т. 8. – Вып. 5: Археология и этнография. – С. 326 – 327.

6. Бородовский А. П., Бородовская Е. Л., Волков П. В. и др. Археологические экскурсии по памятникам Горного Алтая: Путеводитель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 112 с.

7. Бюллетень полевой археологической практики студентов исторического факультета НГПУ. 2007. Выпуск 7 / Авт.-сост. А. П. Бородовский. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 44 с.

8. <http://www.polprakt.nsu.ru>

САМООТНОШЕНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В. П. Бубенцов, Ю. М. Царапкина

*(Российский государственный аграрный университет –
МСХА им. К. А. Тимирязева, г. Москва)*

В статье освещается одна из проблем высшей школы – семестровая неуспеваемость студентов. Проблема рассматривается в контексте самоотношения и эмоционального отражения в реализации потенциала личности обучающихся.

Ключевые слова: самоотношение, внутренняя конфликтность, рефлексия, реализация потенциала личности, вузовская неуспеваемость, трудности в обучении.

SELF-REFERENCE AND EMOTIONAL REFLECTION IN PERSONALITY POTENTIAL REALIZATION

V. P. Bubentsov, Yu. M. Tsarapkina

The paper elucidates one of higher school problems: students' semester poor progress. The problem is considered in the context of self-reference and emotional reflection in realization of students' personality potential.

Key words: self-reference, internal proneness to conflict, personality potential realization, higher school poor progress, teaching difficulties.

Одной из наиболее важных проблем высшей школы является стойкая семестровая неуспеваемость обучаемых. Понятия «вузовская неуспеваемость» и «трудности в обучении» тесно связаны с понятием «реализация потенциала личности». Эти проблемы неравнозначны, однако рассматриваются, как правило, совместно в числе актуальных проблем общей и специальной педагогики.

В настоящее время во всех регионах Российской Федерации реализуется система развивающего обучения, в задачи которой входит предупреждение и преодоление неуспеваемости, дезадаптации, охрана нервно-психического здоровья, создание условий для развития личности обучаемых группы риска, психолого-педагогическая коррекция имеющихся отклонений. Полноценное развитие предполагает достаточно высокий уровень развитости эмоциональной, личностной сферы и социальной ориентации обучаемого. Обеспечение этого становится возможным при условии активного управления процессом личностного становления, реализации потенциала, формирования самоуважения, симпатии, самопринятия, уверенности в себе как субъекте собственной деятельности. В этом немалая роль отводится теоретическому и прикладному изучению особенностей отношения обучаемых к возможностям своего потенциала.

Имеющиеся данные в области современной педагогики, характеризующие познавательную сферу личности (недостатки восприятия и мышления, низкий уровень обобщенности и осознанности, логическая непоследовательность, повышенная зависимость от мотивационной и эмоциональной сферы) говорят о том, что нереализованные возможности потенциала неизбежно накладывают существенные ограничения на процессы понимания обучающимися других людей и самих себя, а следовательно, и на отношение к другим, себе, учебе. В концепции детерминации психического развития Л. С. Выготского отмечается, что специфичность органической и психологической структуры, тип развития личности отличают обучаемого с проявлениями неуспеваемости от успешного.

Проведенный анализ теоретических и прикладных исследований показал, что проблема специфики отношения обучаемых к себе в русле реализации своего потенциала до сих пор целенаправленно не изучалась, хотя и заслуживает, на наш взгляд, самого присталь-

ного внимания. С целью восполнения пробела в этой области нами было проведено исследование. Поскольку мы придерживаемся той точки зрения, что самоотношение – не изначальная данность, оно первоначально формируется на основе отношения к другому (сравнивая, сопоставляя себя с другим, личность вырабатывает отношение к себе), то целью исследования стало выявление психологических особенностей взаимосвязи самоотношения и эмоционального отношения к ближайшему окружению у студентов вузов старших курсов с проявлениями неуспеваемости. Знание данных особенностей необходимо для разработки системы корригирующих воздействий в комплексной реабилитации обучаемых с трудностями социально-психологической адаптации вследствие задержки как проявления неуспеваемости.

Исследованием было охвачено 60 старшекурсников в возрасте от 20 до 25 лет. Из них 26 человек с проявлениями неуспеваемости и 34 человека – нормально успевающие (успешные). Содержание самоотношения (самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение) исследовалось по психолого-педагогическим методикам Л. Д. Столяренко и А. А. Крылова, специфика эмоционального отношения к своему ближайшему окружению (матери, отцу, братьям и сестрам, бабушкам и дедушкам, преподавателю, другу) – по методике Р. Л. Хона.

На первом этапе исследования нами были выделены специфические особенности самоотношения старшекурсников с проявлениями неуспеваемости в сравнении с их успешными сверстниками. При интерпретации результатов мы исходили из того, что полученные данные отражают субъективные, эмоционально-смысловые представления обучаемых обеих групп о себе, своих отношениях, однако это лишь частично соответствует реальному положению дел.

Значимые различия между группами старшекурсников с проявлениями неуспеваемости и успешных были зафиксированы по шкалам: закрытость – открытость ($p < 0,01$), самоуверенность ($p < 0,02$), отраженное самоотношение ($p < 0,1$), самооценность ($p < 0,001$) и внутренняя конфликтность ($p < 0,1$). Сравнивая полученные данные, мы пришли к выводу, что, демонстрируя в целом

позитивное самоотношение, дружеское отношение к себе, принятие и ощущение ценности собственной личности, старшекурсники с проявлениями неуспеваемости более закрыты, чем их успешно обучающиеся сверстники. Это говорит о значительно меньшей осознанности ими своего «я», пониженной рефлексивности и критичности, недостаточной способности осознавать и выдавать значимую информацию о себе.

Характеризуя самоотношение данной группы старшекурсников, можно отметить, что в целом они менее уверены в себе и их личность, характер и деятельность все же способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Наиболее явным было различие по такому фактору, как самооценność ($p < 0,001$). Так, старшекурсники с проявлениями неуспеваемости значительно менее заинтересованы в собственном «я». Эмоционально оценивая себя по внутренним интимным критериям духовности, богатства внутреннего мира, они проявляют меньшую уверенность в своей способности вызывать в других глубокие чувства. При этом у них отмечается несколько больший уровень внутренней конфликтности по сравнению с успешно обучающимися сверстниками ($p < 0,1$).

На втором этапе исследования мы определяли специфику эмоционального отношения старшекурсников к своему ближайшему окружению. Анализ результатов показал, что эмоциональные отношения с людьми из ближайшего окружения чрезвычайно важны для той и другой группы респондентов. Однако между ними были зафиксированы значимые различия по методике Р. Л. Хона.

Так, наиболее значимыми для успешных старшекурсников являются отношения с другом (подругой), которые занимают первое место в иерархии межличностных отношений, – 37,8%. Во внутрисемейных отношениях наибольшую значимость для них представляют взаимоотношения с братьями и сестрами – 32,8%, тогда как отношения с родителями менее эмоционально значимы. Еще менее ценятся эмоциональные взаимоотношения с бабушками и дедушками – 4,6%, а также отношения с отцом – 10,5%, которые стоят соответственно на последнем и предпоследнем местах в иерархии межличностных отношений у успешных старшекурсников. По нашему мнению, это связано со сменой в старшем юношеском возрасте значимых лиц и

перестройкой взаимоотношений со взрослыми, на что указывали результаты многочисленных исследований, представленных как в отечественной, так и в зарубежной литературе.

Характеризуя особенности эмоционального отношения старшекурсников с проявлениями неуспеваемости к ближайшему окружению, следует отметить, что наиболее значимыми для них являются взаимоотношения с матерью, которые занимают первое место в иерархии межличностных отношений, – 31,8%. На втором месте – отношения с другом (подругой) – 27,2%. Отношения с братьями и сестрами являются не менее значимыми – 25,5%. Хотя отношения с отцом для старшекурсников с проявлениями неуспеваемости являются менее важными, чем отношения с матерью и братьями, сестрами, все же они имеют достоверно большую ценность, чем у их успешно обучающихся сверстников (различия являются статистически значимыми при $p < 0,001$). Наименьшую эмоциональную значимость для обучаемых с проявлениями неуспеваемости, как и для успешно обучающихся, представляют отношения с бабушками и дедушками – 5,2%.

Место, занимаемое преподавателем, в системе эмоциональных отношений с окружающими у испытуемых с проявлениями неуспеваемости и успешных практически одинаково (23,2 и 22,6% соответственно). Для них эти отношения не представляют значительной ценности и уступают семейным и отношениям с друзьями.

Таким образом, большинство обучаемых с проявлениями неуспеваемости, как и их успешно обучающиеся сверстники, положительно относятся к членам своей семьи, испытывают потребность в общении с ними, в принятии с их стороны. При этом семейные отношения для старшекурсников с проявлениями неуспеваемости представляют наибольшую ценность, тогда как для успешно обучающихся сверстников наиболее значимыми являются отношения с друзьями. Такие результаты можно объяснить тем, что многие «неуспешные» студенты – из неблагополучных семей, они с детства лишены духовной близости с родителями, не имеют теплых, доверительных отношений с матерью, отца многие из них вообще никогда не видели. Недостаток таких отношений приводит к тому, что именно они имеют у обучаемых с проявлениями неуспеваемости такое высокое значение. Тогда как при нормальном психическом развитии в стар-

шем юношеском возрасте происходит заметное снижение значимости отношений с родителями и повышение ценности отношений со сверстниками. Однако при всем этом нельзя сказать, что у успешно обучающихся происходит отчуждение от родителей. На вопрос, где они чувствуют себя наиболее защищенными, ответ «В семье» встречается почти так же часто, как и «Среди друзей».

Кроме характера эмоционального отношения к своему ближайшему окружению, методика Р. Л. Хона позволила оценить характеристики старшекурсников, влияющие на установление аффилиативных связей и процессы успешной социализации. Так, студенты с проявлениями неуспеваемости в отличие от своих успешных сверстников являются менее любознательными ($p < 0,001$), менее общительными ($p < 0,001$) и более закрытыми, отгороженными от окружающих ($p < 0,001$).

С целью определения психологических особенностей взаимосвязи самоотношения старшекурсников с проявлениями неуспеваемости и их эмоционального отношения к своему ближайшему окружению на третьем этапе было проведено корреляционное исследование, результаты которого мы обобщили в матрице «самоотношение – отношение к ближайшему окружению». Анализ корреляционной матрицы показывает, что рассматриваемые показатели в данной группе незначительно коррелируют между собой. Из 99 возможных связей значимыми являются 4 (4,04%), причем с достоверностью $p < 0,05$. Взаимосвязь была установлена между такими показателями, как отношение к преподавателю и отраженное самоотношение ($r = 0,253$), закрытость и доминантность ($r = -0,265$), закрытость и общительность ($r = 0,254$), внутренняя конфликтность и доминантность ($r = -0,281$).

Интерпретируя установленные корреляционные связи, можно заключить, что чем более уверен обучаемый с проявлениями неуспеваемости в том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание, тем большую ценность для него представляют отношения с преподавателем. Важно подчеркнуть, что отраженное самоотношение это не действительное отношение к субъекту других людей, а предвосхищенное отношение, т. е. самоотношение самого субъекта.

Анализируя личностные характеристики обучаемых с проявлениями неуспеваемости, было установлено, что демонстрирующие закрытое (защитное) отношение к себе реже проявляют стремление к лидерству, однако они более общительны. Также было выявлено, что чем выше у этих обучаемых уровень внутренней конфликтности, проявляющейся в тенденции к чрезмерному самокопанию, на общем негативном фоне отношения к себе, тем ниже у них стремление к лидерству и доминированию в отношениях.

В целом, полученные данные о качественном своеобразии самоотношения и эмоционального отношения к своему ближайшему окружению у старшекурсников с проявлениями неуспеваемости свидетельствуют, что их уровень самоуверенности, саморуководства, самоценности, самопринятия, самопривязанности и самообвинения не определяется эмоциональным отношением к другим значимым людям (исключение составляет тот факт, что эмоциональное отношение к преподавателю во многом зависит от уверенности обучаемого в способности вызывать уважение и симпатию у других людей).

Проведенное исследование раскрывает особенности искажений онтогенетической социализации обучаемых с проявлениями неуспеваемости в аспекте формирования самоотношения и эмоциональных отношений с ближайшим окружением. В соответствии со спецификой выявленных искажений в личностном потенциале, а именно – в сторону меньшей осознанности собственного «я», пониженной рефлексивности и критичности, недостаточной способности осознавать и выдавать значимую информацию о себе, меньшей по сравнению с нормально развивающимися сверстниками уверенности в способности вызывать в других глубокие чувства, можно определить основные этапы психокоррекционной работы. Она является основой оптимизации учебно-воспитательного и коррекционного процессов, способствует более эффективному овладению системой знаний и умений, необходимой для продуктивного и полноценного взаимодействия старшекурсника с проявлениями неуспеваемости с самим собой и с другими людьми. Мы полагаем, что специально организованная коррекционная работа, основанная на принципах поэтапности, постепенности, взаимной поддержки и взаимного доверия, с учетом выявленных психологических особенностей, от-

крывает для таких студентов новые возможности для самопознания, самореализации и других процессов реализации личностного потенциала, а следовательно, помогает успешно адаптироваться в новых социально-экономических условиях.

Полученные данные могут быть использованы при совершенствовании содержания и методов педагогического сопровождения обучаемых с проявлениями неуспеваемости в образовательных учреждениях.

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ВОСТОЧНЫЙ ЯЗЫК»

М. В. Калюжнова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

В статье проанализирован опыт педагогической практики по специальности «Восточный язык» студентов Новосибирского государственного педагогического университета. Выделены положительные результаты практики, обозначены отдельные проблемные моменты проведения профессиональной практики в российских и японских педагогических вузах, а также сформулированы некоторые предложения по совершенствованию организации практики в дальнейшем.

Ключевые слова: производственная практика, педагогическая практика по дополнительной специальности, восточный язык, педагогическое образование в Японии, педагогическая практика в Японии.

FROM PEDAGOGICAL PRACTICE EXPERIENCE IN THE SPECIALITY «ORIENTAL LANGUAGE»

M. V. Kaliuzhnova

The paper analyzes the teaching practice experience in the speciality «Oriental language» of the Novosibirsk State Pedagogical University students. Positive results of the pedagogical practice are

distinguished, individual problem aspects of professional practical training in Russian and Japanese pedagogical institutes of higher education are determined, some future enhancement propositions about organization of the practice are formulated as well.

Key words: practical training, pedagogical practice in additional speciality, oriental language, pedagogical education in Japan, pedagogical practice in Japan.

На кафедре теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета преддипломная педагогическая практика по дополнительной специальности «Восточный язык» (китайский и японский языки) проводится на 5-м курсе, в конце девятого семестра. В общей сложности она длится 6 недель: первая неделя – ознакомительная и 5 недель – производственная. В разные годы, начиная с 2006 г., базовыми учреждениями практики являлись: учреждения среднего образования – лицеи (№ 200, экономический лицей г. Бердска, № 22 «Надежда Сибири»), гимназии (№ 6 «Горностай», № 16 «Французская», № 21) и средние общеобразовательные школы (№ 2, 75 и 84); учреждения дополнительного образования (муниципальный культурный центр (МКЦ) «Сибирь – Хоккайдо», языковые школы) и высшие учебные заведения (Новосибирское высшее военное командное училище, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Сибирский государственный университет путей сообщения). В процессе распределения студентов по образовательным учреждениям и формирования групп учитываются как профессиональные компетенции (уровень знаний практикантов и учащихся, пожелания относительно трудоустройства в дальнейшем, степень профессионального самосознания), так и сопутствующие факторы (желание пройти практику в родной школе, активное сотрудничество данного учреждения с НГПУ, удаленность образовательного учреждения и т. д.).

Цели обучения иностранным языкам и, следовательно, место предмета «Восточный язык» в программе вышеперечисленных учебных заведений различны: обязательный предмет, спецкурс по выбору, кружок, платные курсы. Изучение таких восточных языков,

как китайский и японский, имеет свою специфику и требует от учащихся прежде всего овладения иероглифической письменностью, что приводит к уменьшению численности изучающих язык в среднем вдвое при переходе к следующему этапу обучения (от начального к продолжающему, от продолжающего к продвинутому и т. д.). Этими объективными причинами обусловлено большое количество групп, сформированных из учащихся разного возраста, что создает дополнительные трудности для студентов-практикантов. Зачастую занятия проводятся в группах учащихся с разным уровнем знания языка, что сближает условия прохождения практики с ситуацией в малокомплектных школах. Следует отметить, что количество часов в неделю, отводимое на данный предмет в разных образовательных учреждениях, варьируется в пределах от 2 до 10 часов. Кроме того, занятия могут быть как платными, так и бесплатными, что также влияет на количество учащихся в группе, их мотивацию и степень доступности подобных образовательных услуг.

Анализируя опыт проведения педагогической практики по специальности «Восточный язык», хотелось бы отметить в первую очередь ряд положительных моментов.

Главным результатом практики, несомненно, являются закрепление, углубление и систематизация знаний, полученных студентами в ходе изучения таких дисциплин, как «Языкознание», «История языка», «Теоретическая и практическая фонетика», «Лексикология», «Теоретическая и практическая грамматика», «Стилистика», «Лингвострановедение и страноведение», «Практика устной и письменной речи», «Теория и практика перевода», «Сравнительная типология», «Литература страны изучаемого языка», «Теория и методика обучения иностранному языку». Разнообразие базовых учреждений для прохождения практики предоставляет студентам уникальную возможность познакомиться с различными формами, методами и средствами обучения иностранному языку, увидеть плюсы и минусы различных методик и технологий. В частности, среди базовых учреждений практики есть гимназии, где наряду с классно-урочной системой преподавания применяется методика Торы Кумон, более известная в России как методика раннего развития.

Особенно хотелось бы отметить творческий подход студентов-практикантов к профессиональной деятельности, их стремление

максимально разнообразить учебную деятельность во время урока, актуализировать ее личностно ориентированные составляющие. В условиях нехватки специализированных учебных пособий, рекомендованных для использования в средней школе, они активно привлекают дополнительную литературу, аутентичные учебные пособия, творчески подходят к подбору и изготовлению наглядных материалов, карточек для ролевых игр, разработки тестовых и иных заданий с использованием технических средств обучения, используют метод проектов. Особенно отраднo, что на уроках иностранного языка практиканты, учитывая интересы и возрастные особенности учащихся, стремятся познакомить их с элементами восточной культуры: национальный костюм, приготовление блюд традиционной кухни, искусство каллиграфии, оригами и вырезные картины, музыка и живопись, история и современные молодежные субкультуры. В частности, для учащихся младших классов были разработаны азбуки-картотеки для запоминания двух видов слоговых японских азбук (*катакана* и *хирагана*), игровые тестовые задания, проекты «Японский язык вокруг нас», «Русская культура и японская культура», «Делаем своими руками. Куклы народов мира». В средней школе популярны проекты «Поэзия России и Японии», «Молодежные субкультуры». Старшеклассники проявляют интерес к опыту решения экологических проблем в Японии, лекториям о японской культуре в контексте мировой культуры.

С привлечением технических средств обучения практиканты знакомят учащихся с возможностями расширить использование изучаемого языка в повседневной жизни, в частности, с помощью сети Интернет. Это особенно ценно именно сейчас, когда основные тенденции в области реформирования обучения иностранным языкам подчинены одной цели – стимулировать развитие коммуникативных навыков учащихся, когда приоритет в методологии отдается созданию реальных коммуникативных ситуаций, а работа с Интернет-ресурсами на уроках и дома признается одним из самых продуктивных способов обучения иностранным языкам. Кроме того, в школах, гимназиях и лицеях проводятся заседания дискуссионных клубов по вопросам профориентации, студенты стремятся познакомить старшеклассников с учебной и общественной жизнью родного вуза. При

прохождении практики в высших учебных заведениях с использованием знания иностранного языка проводятся ролевые игры «Мы и они», «За или против», позволяющие учащимся заново осознать свои связи с социальным окружением.

Активное использование межпредметных связей при организации обучения иностранному языку становится возможным в том числе и благодаря опыту производственной практики по основной специальности «Культурология», проводимой в седьмом семестре. В процессе прохождения практики студенты, работающие в различных учебных заведениях, сотрудничают между собой, чтобы более эффективно использовать ресурсы каждого из учреждений, например, проводят уроки лингвострановедения с привлечением коллекций МКЦ «Сибирь – Хоккайдо», экспозиций краеведческого и художественного музеев и т. д. Именно творческий подход к профессиональной деятельности был высоко оценен преподавателями – носителями языка, приглашенными на открытые уроки в ходе проведения педагогической практики.

Нельзя не отметить важность проведения стажировок студентов ИИГСО на базе Хоккайдского педагогического университета (Япония) и Шаньдунского педагогического университета (КНР). В ходе таких стажировок они имеют возможность не только продвинуться в изучении иностранного языка, но и на практике познакомиться с зарубежными методиками обучения иностранному языку, обогатить содержание своих «методических портфелей», приобрести новейшие учебные и наглядные пособия. Китайские и японские студенты-стажеры, проходящие обучение в ИИГСО, также активно сотрудничают с практикантами, охотно принимают участие в викторинах, дискуссионных клубах, круглых столах, а также во внеклассных мероприятиях, проводимых студентами в базовых учреждениях практики.

Важным этапом профессионального роста, способствующим повышению самооценки и формирующим ответственный подход к дальнейшему изучению языка, является привлечение практикантов к работе в жюри внутришкольных и внутривузовских конкурсов на знание языка по месту прохождения практики. Также при прохождении практики студенты получают возможность ознакомиться с опытом работы и трудоустройства выпускников прошлых лет, что

способствует более осознанному и ответственному подходу к выбору места дальнейшей профессиональной деятельности. Результаты своей профессиональной и исследовательской деятельности они могут также продекларировать на студенческих научно-практических конференциях либо изложить в практической части выпускных квалификационных работ.

В ходе проведения практики выявляются также проблемные моменты, что помогает сформулировать задачи по совершенствованию практики в дальнейшем. В первую очередь следует отметить, что к моменту начала педагогической практики не у всех студентов выработаны достаточные навыки использования ТСО в связи с отсутствием возможности их постоянного применения в процессе обучения.

При проведении практики на базе учреждения, в котором на обучение иностранному языку отводится 2 часа в неделю, за краткий период ознакомительной практики студент зачастую не имеет возможности познакомиться с особенностями обучения различным видам речевой деятельности в данном классе, что затрудняет органичное включение практикантов в учебный процесс. В связи с этим обсуждалось предложение о возможностях организации в порядке эксперимента посещения студентами занятий в базовых учреждениях практики в период с начала учебного года и вплоть до официального начала ознакомительной практики.

При анализе опыта педагогической практики в Японии в настоящее время прежде всего следует отметить значительное сходство в подходах к ее организации и проведению с ситуацией в России. В качестве материала для анализа рассмотрим такие недавно опубликованные документы, как Доклад заседания Совета по профессиональному педагогическому образованию Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии и Доклад педагогического отделения технологического университета Айти о проблемах педагогической практики в школах и задачах по их решению. Авторы названных докладов приходят, в целом, к сходным выводам. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии в качестве проблемных выделяет три следующих момента [12, с. 3].

Во-первых, срок проведения практики от двух до четырех недель признается недостаточно продолжительным, что приводит к

таким негативным последствиям, как сосредоточенность практиканта исключительно на предметной составляющей практики, недостаточное участие в мероприятиях школы, трудности при установлении психологического контакта с классом и т. д. Интересно, что в качестве положительно зарекомендовавшего себя опыта приводятся примеры из практики современных российских педагогических вузов (например, многоуровневый характер организации практики, включающий такие этапы, как вожатская практика на младших курсах), а также ссылки на опыт советской системы педагогического образования.

Во-вторых, в качестве еще одной проблемы выделяется прохождение практики студентами, не выразившими желания заниматься педагогической деятельностью в дальнейшем. Подчеркивается, что такие практиканты низко мотивированы, что негативно сказывается на их взаимодействии не только с учащимися, но и с будущими коллегами и потенциальными работодателями, что приводит к случаям отказа в приеме практикантов в дальнейшем.

И наконец, в-третьих, подчеркивается неуклонное снижение количества трудоустроившихся по специальности выпускников, что в первую очередь связано с проблемами снижения уровня рождаемости и, следовательно, численности школьников. В этом контексте кажется очевидным, что нынешние сроки проведения педагогической практики в российских вузах должны быть, по возможности, сохранены. Что же касается вопроса об обязательном прохождении практики, то здесь наша задача видится в повышении мотивации студентов за счет расширения целей профессиональной деятельности в процессе практики, поиска дополнительных стимулов, усиления воспитательной работы со студентами. О первых положительных результатах, достигнутых к настоящему моменту, свидетельствуют многочисленные случаи пересмотра студентами после прохождения профессиональной практики своего отношения к возможности дальнейшей педагогической деятельности.

Доклад технологического университета Айти (Япония) о проблемах педагогической практики в школах и задачах по их решению подводит итоги восемнадцатилетнего опыта подготовки учителей естественных наук, технологии и информатики [11]. Первая пробле-

ма, поднимаемая в докладе, – это снижение количества оценок «отлично» и появление в последнее время, пусть и единичных, случаев получения практикантами оценок «удовлетворительно» и даже «неудовлетворительно», когда студента клонило в сон на собственном уроке. В докладе затрагивается и проблема малого количества трудоустроившихся по специальности выпускников и указывается на ее связь с проблемой снижения численности школьников и количества классов в параллелях. Авторы доклада также поднимают проблему снижения количества студентов, обучающихся по педагогическим специальностям в педагогических вузах на фоне наблюдающейся тенденции к включению педагогических специальностей в реестр направлений подготовки в так называемых «непрофильных» вузах. Указанные тенденции отмечаются и на российском рынке труда, что делает актуальным наличие у выпускников основной и дополнительной специализаций, например, «Культурология и восточный язык».

Подводя итог, хочется еще раз отметить, что в настоящее время именно выпускники ИИГСО НГПУ работают преподавателями восточных языков во многих образовательных учреждениях г. Новосибирска (НГПУ, НГТУ, СГУПС, СибАГС, гимназии № 7 «Сибирская» и № 14 «Университетская», лицеи № 200 и № 22 «Надежда Сибири», экономический лицей г. Бердска, информационно-экономический лицей, СОШ № 2, 75 и 84, МКЦ «Сибирь – Хоккайдо», языковые школы).

В рамках Первого сибирского симпозиума «Актуальные проблемы изучения Японии и японского языка» в г. Новосибирске в 2009 г. проводился круглый стол «Профессиональная подготовка учителей японского языка для средних общеобразовательных учреждений». Главным предметом рассмотрения была ситуация в Москве и Новосибирске – в двух городах, где обучение японскому языку в средних общеобразовательных учреждениях ведется в настоящее время наиболее широко. При этом опыт Новосибирска и, в частности, Новосибирского государственного педагогического университета, был высоко оценен, в то время как в Москве проводится в основном переподготовка кадров в двух направлениях: лица, владеющие японским языком, получают второе педагогическое образование либо школьные учителя начинают изучать японский язык как второй иностранный. Рассматривались также возможность приглашения

выпускников НГПУ для работы в московских школах, однако было отмечено большое количество трудностей, в частности, с предоставлением жилья.

Опросы руководителей образовательных учреждений в период ежегодного распределения студентов на практику показывают, что преподавание восточных языков рассматривается как важная часть учебного процесса, независимо от того, как сформулированы цели и задачи по достижению того или иного уровня коммуникативной компетенции в конкретном учреждении. Так, вузы ставят задачу подготовки квалифицированных специалистов со знанием языка, гимназии и лицеи – задачу обучения для обеспечения возможности повседневно-бытового общения, средние общеобразовательные школы – задачу познакомить с другой культурой, расширить кругозор школьников, воспитывать толерантность. Однако все эти учреждения объединяет стремление к созданию поликультурной образовательной среды.

В этой связи нашей задачей является всемерная помощь в организации преподавания восточных языков в различных учреждениях образования, и педагогическая практика является неотъемлемой частью процесса подготовки специалистов, которые будут работать на этом поприще.

Список литературы

1. *Аркусова И. В.* Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку. – М., 2009.
2. *Кислинская Н. В., Никитина Н. Н.* Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика. – М., 2008.
3. *Оганесян Е.* Культурологическая модель педагогической практики студентов. – М., 2004.
4. *Осипова Н. А., Турик Л. А.* Педагогические технологии в теории и практике. – М., 2009.
5. *Речевое общение в условиях языковой неоднородности.* – М., 2000.
6. *Салимова К.* Педагогическое наследие Востока. – М., 2008.
7. *Ступницкая М. А.* Новые педагогические технологии. Учимся работать над проектами. – М., 2008.
8. *Трайнев В. А., Трайнев И. В.* Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). – М., 2007.

9. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М., 2002.

10. Чепиков В. Т. Педагогическая практика. – М., 2004.

11. Kyouiku-jisshuu-no mondaiten to kaizen-non kadai. Kako 18-nenkan no hyouka (jisshuukou)-wo chuushin toshite. Hisashi Sakai, Fumitoshi Kojima, Shigeo Shibayama. – Aichi, 2002.

12. Kyouiku-shokuin yousei shingikai soukai (dai 3-kai) houkoku youshi. URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/gijiroku/002/960901.htm

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. А. Комарова

*(Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург)*

Дифференциация рассматривается как комплексный и многоуровневый подход, характеризующийся тем, что в центр системы обучения ставится личность обучаемого во всей совокупности ее внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений. Реализация дифференцированной деятельности в образовательном процессе находит отражение в актуализации целеопределяющей и целеформирующей дифференциации, которые, в свою очередь, определяются системой элементов данного подхода.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, дифференцированный подход, программы и уровни дифференциации, когнитивные стили деятельности, стили учения и обучения.

DIFFERENTIATED APPROACH TO THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF ADULT STUDENTS

Yu. A. Komarova

The differentiation is considered as a comprehensive and multilevel approach characterized in that the trainee personality as a totality of its internal qualities, trendings, and

external manifestations is in the centre of the education system. Differentiated activity realization in education process results in actualization of purpose-determining and purpose-forming differentiation determined by the system of this approach elements.

Key words: differentiated teaching, differentiated approach, differentiation programs and levels, cognitive styles of activity, styles of learning and teaching.

Современное обучение иностранным языкам характеризуется все более заметной тенденцией регулярного обращения к психологически ориентированной дидактике. В настоящее время одним из значимых направлений исследования данной науки является изучение процессов дифференциации в образовательной среде.

Названное направление является приоритетным, так как дифференциация представляет собой гибкое средство, которое при строгом соблюдении правила одинакового объема содержания обучения для всех обучаемых позволяет обогащать образовательный процесс, выделяя и развивая индивидуальные интересы, склонности и способности в процессе достижения максимально эффективного образовательного результата [4, с. 49]. Таким образом, дифференциация направлена на обеспечение образовательных возможностей обучаемых в соответствии с их индивидуальными различиями, что предполагает ориентирование процесса обучения на создание комфортных образовательных условий.

Очевиден факт, что исходной базой реализации дифференцированного подхода в последипломном образовании выступает специфика целей послевузовской подготовки и особенности специалистов как особой категории слушателей.

Реализация дифференцированной деятельности в образовательном процессе находит свое отражение в актуализации целеопределяющей и целеформирующей дифференциации. *Целеопределяющая дифференциация* представляет собой статичную сторону процесса развития системы, отвечающую за количественное усложнение образовательной деятельности качественно тождественными элементами в целях достижения эффективного результата. *Целеформирующая дифференциация* понимается как активная сторона процесса

развития системы, создающая ее адаптивный потенциал, который обеспечивает развитие и сохранение этой системы в меняющихся условиях среды [2, с. 11]. Оба типа дифференциации направлены на обеспечение комплексного дифференцированного подхода к процессу обучения, в нашем случае – к процессу формирования иноязычной компетентности обучаемых.

Комплексный характер дифференцированного подхода, реализуемого в системе последиplomного образования, определяется наличием следующих системных элементов данного подхода:

1. *Объект* дифференциации, в роли которого выступает обучаемый или дифференцированная группа обучаемых, овладевающих определенным содержанием обучения согласно выдвинутому образовательному запросу.

2. Дифференцированный подход к личности обучаемых предполагает *выделение характеристик*, учет которых положительно влияет на эффективность процесса обучения. В психолого-педагогической литературе в качестве названных характеристик выделяют разнообразные социальные, психические и психофизиологические качества и состояния личности, к которым отнесены: специфика реализации познавательных процессов, особенности памяти, внимания, мышления, свойства нервной системы, черты характера, мотивация, способности, одаренность и т. д. Примечательно, что как отечественные, так и зарубежные психологи и педагоги связывают эффективность обучения в первую очередь именно с проблемой разработки образовательных технологий на основе сведений об индивидуальных различиях обучаемых.

3. Дифференцированное *содержание обучения*, которое предполагает вариативность программ учебных дисциплин, образовательных материалов, а также приобретаемых знаний, навыков и умений в рамках единого образовательного уровня.

4. Для достижения образовательной активности немаловажное значение приобретает определение и специфическая дидактическая переработка содержания обучения, которая применительно к условиям последиplomного образования предполагает:

- существенное уплотнение информационной насыщенности учебного материала и распределение данного материала для аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы;

- адаптацию материала соответственно уровню подготовки контингента обучаемых; при этом доступность материала не должна наносить ущерб его научности и аутентичности;

- наиболее оптимальную организацию учебных материалов, способствующую их усвоению и запоминанию.

5. *Технология* дифференциации как процесс «...использования различных организационных и методических форм и приемов расчленения и согласования основных элементов образовательного процесса для эффективного выполнения образовательного запроса» [1, с. 112].

Дифференцированный подход к технологии обучения представляет собой процесс использования разнообразных и вариативных организационных, процессуально-образовательных и контролирующих мер, систематизированных и согласованных относительно основных задач обучения и направленных на оптимальную реализацию образовательных задач.

6. Дифференцированные *средства обучения*, которые избирательно подобраны согласно целям, задачам и условиям обучения и которые обеспечивают, в том числе, гармонизацию обучающего процесса за счет адаптации форм и методов обучения к особенностям слушателей.

7. *Результат* дифференциации, который представляет собой продукт специализированной образовательной системы, и который создается в ходе дифференцированной образовательной деятельности для решения определенных профессиональных задач в настоящем и будущем.

8. Дифференцированные *связи*, объединяющие все компоненты подхода в одно системное целое и обеспечивающие многоуровневую и многофункциональную дифференциацию образовательной деятельности.

Таким образом, при реализации дифференцированного подхода важным представляется организация комплексного взаимодействия всех сегментов образовательного процесса. Причем принципиальным признается реализация принципа дифференциации не только в отношении обучаемых (что типично для традиционной дидактики), но и содержания обучения, а также средств и технологии обучения,

что приводит к формированию определенных сбалансированных дифференцированных связей между компонентами образовательной системы и результируется в достигаемом образовательном эффекте. Из сказанного явствует, что выделение дифференцированных подгрупп представляется не целью, а средством, способствующим разработке и реализации оптимизированного обучения.

Помимо дифференциации на уровне макрокомпонентов (как это было представлено выше) возможна дифференциация на уровне микрокомпонентов образовательной системы. Последняя может выражаться, например, в разработке различных по объему и степени сложности учебных алгоритмов, в варьировании типа и количества опор, в дозировании помощи преподавателя и т. д. Таким образом, важной характеристикой дифференцированного подхода является возможность и реальность осуществления дифференциации на всех этапах и на всех уровнях образовательного процесса. В свое время по этому поводу весьма убедительно высказался Е. С. Рабунский: «...в учебной деятельности абсолютно все может быть дифференцировано через дифференциацию цели, объема, способа и срока выполнения обучающей деятельности» [9, с. 151].

Итак, дифференцированный подход в теории и практике преподавания иностранных языков характеризуется комплексным и многоуровневым структурированием, однако заметим, что он проявляется прежде всего в том, что в центр системы обучения ставится личность обучаемого во всей совокупности ее внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений. Оптимальный учет этих качеств возможен лишь при условии выявления закономерностей их согласованного отражения в индивидуальных стилях учебной деятельности. Таким образом, разработка методики формирования научно-исследовательской компетентности взрослых обучаемых с позиций дифференцированного подхода предполагает в первую очередь выделение наиболее релевантных для овладения иностранным языком индивидуально-типологических характеристик аудитории взрослых слушателей.

Исследование данных характеристик требует ответа на целый ряд вопросов. В частности:

а) какие особенности взрослых слушателей являются принципиальными при овладении ими иноязычными навыками и умениями;

б) насколько выделенные характеристики устойчивы или изменчивы в процессе учения вообще и в процессе овладения иностранным языком в частности;

в) каковы «основные методы» обучения, соответствующие выделенным характеристикам;

г) каковы возможности методической компенсации, позволяющей обучать представителей различных индивидуально-типологических подгрупп в условиях одной учебной группы [6, с. 72].

Анализ психолого-методической литературы (Г. П. Антонова, Э. Ш. Басырова, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева, М. К. Кабардов, Е. П. Гусева, Т. Л. Чепель, М. С. Малёшина и др.) позволяет сделать вывод о том, что в процессе изучения иностранного языка обучаемый предстает одновременно:

- как индивидуум, характеризующийся определенным уровнем развития мнемических процессов, внимания, мышления, интеллектуальных способностей;
- как представитель определенного характерологического типа, что предполагает владение типическими характерологическими чертами и качествами;
- как носитель определенного языка и обслуживаемой им культуры, т. е. априорного коммуникативного опыта;
- как носитель опыта учебно-познавательной деятельности, отраженного в образовательном уровне индивида.

Выделенные характеристики позволяют подразделить образовательную деятельность на четыре основные программы дифференциации.

Первая программа дифференциации строится с учетом уровня обучаемости слушателей, т. е. при планировании и реализации образовательного процесса во внимание принимаются индивидуальные особенности памяти, восприятия, внимания, мышления и т. д.

Проблема обучаемости учащихся наиболее разработана в исследованиях российских педагогических психологов (Б. Г. Ананьев, Н. И. Менчинская, З. И. Калмыкова, С. Ф. Жуйков, Г. Г. Сабурова и др.). На страницах данных работ обучаемость рассматривается как характеристика индивидуальных возможностей учащегося к усвоению учебной деятельности – запоминанию учебного материала,

решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля. Обучаемость включает многие показатели и параметры личности обучающегося: 1) познавательные возможности (особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи); 2) особенности личности (мотивационной сферы, эмоциональных проявлений); 3) качества, определяющие возможности общения и соответствующие проявления личности (общительность, замкнутость и т. д.). С динамической стороны обучаемость характеризуют: темп продвижения, уровень достижений, устойчивость и возможность переноса (использование усвоенного приема и для решения других задач).

Таким образом, в рамках образовательной деятельности, нацеленной на формирование научно-исследовательской компетентности специалистов, особо важным представляется формирование у обучаемых способности к овладению иностранным языком, что в первую очередь предполагает развитие вербального мышления, вербальной памяти, речевого слуха, эмоциональности и т. д. Ставя перед собой задачу реализации названной программы, необходимо разработать такую последовательность заданий и упражнений, а также комплекс обучающих приемов, которые были бы направлены на создание индивидуальных стратегий мнемотехники, когнитивных и метакогнитивных стратегий учения и на дальнейшее развитие индивидуальных учебных способностей.

Вторая программа учитывает социально-личностный фактор и предполагает обучение, ориентированное на такие свойства личности, как мировоззрение, мотивация учения, сфера желаний и интересов, статус обучаемого в микро- и макроколлективе. К числу важнейших для изучения иностранного языка социально-личностных факторов относятся мотивационная готовность и волевые качества.

Для реализации второй программы дифференциации важным представляется учет уровня развития коммуникативной культуры в родном языке, который представлен совокупностью знаний, навыков и умений, относящихся к сфере коммуникативной деятельности и приобретенных индивидом до начала изучения иностранного языка. В структуре этого опыта особое значение имеют языковой, речевой, предметный и прагматический компоненты коммуникатив-

ной компетенции, которые соотносятся со знанием единиц языка и правил оперирования ими, со способностью применять эти знания в целях построения или понимания речевых высказываний, со знанием о являющемся предметом общения фрагменте деятельности, со способностью достигать цели общения в тех или иных ситуациях и контекстах [10, с. 61].

Третья программа дифференциации предполагает учет уровня обученности в иностранном языке слушателей последиplomного образования, т. е. реального уровня знаний, сформированных навыков и умений, которыми обладает отдельный конкретный обучаемый. Названный уровень включает лингвистические и социокультурные знания, владение фонетическими, грамматическими и лексическими речевыми навыками, умениями в устной и письменной иноязычной речи, а также специфическими для дисциплины «Иностранный язык» учебными навыками и умениями.

Четвертая программа принимает во внимание характерологические особенности личности. В соответствии с данным направлением курс обучения выстраивается таким образом, чтобы были учтены факторы специфического в эмоционально-чувственной сфере обучаемых. Ведь не подлежит сомнению тот факт, что причиной, обуславливающей необходимость дифференцировать принципы и приемы обучения, является наличие различных «структур личностей» (Р. К. Миньяр-Белоручев), т. е. несовпадающих интеллектуальных свойств обучаемых, функциональных особенности их анализаторов, различие в их когнитивных стилях.

Следует отметить, что, несмотря на трудоемкость предложенных программ, образовательный курс, реализуемый в системе последиplomного образования, предполагает интегративное внедрение всех четырех направлений в практику обучения иноязычному общению. В процессе овладения иностранным языком происходит накладывание программ друг на друга, которое результируется в создании разноплановых заданий и упражнений, обеспечивающих условия для развития индивидуальных обучающих технологий и директорий.

Более того, поскольку разграничение индивидуально-психологических, коммуникативных и когнитивных свойств личности носит условный характер (в силу их тесной взаимосвязи и взаимообус-

ловленности), а также вследствие сложившейся в настоящее время потребности в комплексном, системном и оптимальном учете этих свойств как отправных точек разработки методики формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка, представляется необходимым свести указанные свойства воедино и увязать их с понятием «индивидуальный стиль учебной деятельности», используемый при овладении материалом определенного образовательного уровня.

Применительно к процессу овладения иностранным языком понятие индивидуального стиля учебной деятельности определяется как совокупность целесообразных способов осуществления операций и действий, обусловленных значимыми для обучения иностранному языку индивидуально-психологическими, коммуникативными и когнитивными свойствами обучаемого [10, с. 62].

Анализ описанных в литературе способов усвоения иностранного языка позволяет считать, что индивидуально-типические особенности взрослых обучаемых, устойчиво проявляющиеся в различных условиях обучения и сохраняющиеся в разных возрастных этапах, имеют общую психофизиологическую природу. Многие исследователи это связывают с характером взаимодействия сигнальных систем (Г. П. Антонова, Э. Ш. Басырова, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева, С. А. Изюмова, Н. А. Аминов, М. А. Матова, М. К. Кабардов, Е. П. Гусева, Т. Л. Чепель, М. С. Малёшина и др.).

Природа и структура общих и частных способностей к изучению иностранного языка, определяемые индивидуальными различиями, описываются такими параметрами деятельности, как: произвольность – непроизвольность, аналитичность – синтетичность, саморегуляция – активность, сукцессивность – симультантность, абстрактность – конкретность, последовательность построения логических операций – целостность восприятия, охват целостных явлений – пространственное мышление и т. д. Эти параметры, в целом, имеют природную обусловленность и лежат в основе индивидуального когнитивного стиля деятельности, хотя его содержание только этими качествами не исчерпывается [3].

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической литературе известны попытки классифицировать индивидуальные

когнитивные особенности обучаемых, проявляющиеся в процессе овладения иностранным языком. Результатом явилось построение дихотомий типа «коммуникативный – некоммуникативный» (И. В. Жулин), «интуитивно-чувственный – рационально-логический» (Э. А. Голубева), «индуктивный – дедуктивный» (П. А. Иванов), «коммуникативно-синтезирующий – интеллектуально-анализирующий» (А. В. Рябоконь) «теоретики и практики» (З. И. Калмыкова), «формалисты и семантики» (Д. Н. Богоявленский, Н. М. Менчинская, Л. И. Божович), «мыслители и художники» (Н. С. Лейтес, Ю. Сыэрд), «рационально-логический и интуитивно-чувственный» (Б. В. Беляев), «интуитивный и рефлексивный тип овладения иностранным языком» (С. Камюгли), «коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический тип» (М. К. Кабардов) и др. Практика свидетельствует, что носители подобных стилей в чистом виде встречаются не так уж часто, однако «поскольку тяготение к преимущественным индивидуально-устойчивым приемам овладения языком очевидно, постольку эти различия следует учитывать в конкретных индивидуализированных технологиях учения, в принимаемых методических решениях» [5, с. 20].

В зарубежной психолого-педагогической науке известны примеры выделения четырехчастных классификационных структур. В частности, **M. S. Knowles, а вслед за ним и J. C. Richards на основании различий в когнитивных стилях обучаемых предлагают следующую классификацию типов учащихся, характеризующихся с точки зрения стилей их обучения:**

- *конкретный стиль* обучения характерен для обучаемых, использующих активные и прямые методы восприятия и обработки информации. Представители данного стиля любопытны, активны, не боятся рисковать, предпочитают разнообразие в заданиях (преимущественно устных и основанных на визуальных образцах) и постоянно меняющийся темп занятия;

- *аналитический стиль* обучения характерен для независимых слушателей, способных самостоятельно решать задачи, выдвигать идеи, разрабатывать принципы. Такие учащиеся предпочитают логическую систему при подаче учебного материала с возможностью усваивать его в собственном режиме. Они обычно серьезные, старательны и тяжело переживают неудачи;

- *коммуникативный стиль* обучения свойствен учащимся, которые приобретают знания в дискуссиях и групповой работе. Им необходимо постоянное общение и личностная оценка их вклада. Оптимальная учебная атмосфера для них – занятия в демократическом стиле;

- *стиль обучения с ориентацией на авторитет* характерен для ответственных и надежных обучаемых. Представители данного стиля предпочитают четко структурированную причинно-следственную систему подачи материала. Они прекрасно себя чувствуют в атмосфере традиционных методов, где преподаватель является непрекаемым авторитетом. Для них важны четкие инструкции и полная осведомленность по поводу стратегии и тактики обучения. Решения, принимаемые во время дискуссий в группе, не вызывают у них доверия [16].

Классификация индивидуальных стилей обучаемых, предложенная Р. Honey и Н. Mumford, **состоит также из четырех компонентов** и включает в себя следующие типы:

- деятельные активисты, склонные экспериментировать и выполнять коммуникативные задания;
- теоретики, предпочитающие теорию практике;
- прагматики, отдающие предпочтение практическим заданиям с жестким контролем;
- рефлексивный тип, представители которого предпочитают больше слушать, чем говорить [13].

Для целей овладения иностранным языком особый интерес представляет классификация индивидуальных стилей деятельности, разработанная американскими учеными J. Harrison и M. Brams. Названная классификация включает себя пять основных стилей:

- синтезист, который может быть охарактеризован целостным представлением об окружающем мире и склонностью к абстрактным концептуальным идеям;
- идеалист, обладающий изменчивыми взглядами, уделяющий особое внимание процессуальным связям и взаимозависимостям, в коммуникации предпочитающий достижение консенсуса;
- прагматик, обладающий высокой избирательностью, характеризующийся заинтересованностью в нововведениях, являющийся хорошим стратегом и тактиком;

- аналитик, представитель формальной логики, предпочитающий регулярное перспективное планирование, не являющийся сторонником субъективных оценок;
- реалист, носитель эмпирических взглядов, обладающий индуктивным типом мышления, являющийся сторонником реальных простых решений [12].

Одной из самых известных в западной литературе и при этом недостаточно изученной в отечественной методической науке является теория Колба (*Kolb's model*). Дэвид Колб [14], специализирующийся в психологии обучения взрослых, совместно с Роджером Фраем (Roger Fry) обозначили четырехступенчатую эмпирическую модель усвоения информации: непосредственный опыт, затем теоретическое обобщение, самостоятельное применение знаний и далее самостоятельная разработка теорий. На основе данной модели была разработана структура интерактивного урока, применяющаяся до сих пор.

Примечательно, что Колб и Фрай не ограничились описанием ступенчатой модели, они доказали, что обучение может начаться с любой из описанных ступеней и каждый учащийся в той или иной мере совмещает в себе способности к различным видам познания действительности: путем эмпирического познания, рефлексивного наблюдения, теоретической концептуализации и, наконец, практического применения. Эта идея вылилась в так называемую «типологию стилей обучения Колба» (*Learning style inventory*), в результате чего были выделены четыре стиля обучения – конвергентный, дивергентный, ассимилятивный и аккомодативный.

Неоспорим факт, что система дифференцированного обучения, выстроенная с опорой на данные типологические структуры, будет оптимизированной и эффективной, а следовательно, обращение к ним заслуживает внимания как теоретиков, так и практиков. Однако более детальный анализ представленных типологий позволил сделать вывод, что описываемое многообразие стилей деятельности обучаемых обнаруживает определенное сходство и тождественные черты.

Психологические исследования, предпринятые в рамках отечественной научной школы (М. К. Кабардов, Л. Н. Собчик, М. С. Малёшина, А. В. Рябоконь и др.), доказали, что в принципиальном плане

количество стилей, проявляемых взрослыми слушателями при овладении иностранным языком, может быть сведено к двум основным типам: коммуникативно-речевому и когнитивно-лингвистическому. Каждый из этих типов характеризуется набором достаточно устойчивых характеристик как психологического, так и физиологического уровней. Очевиден факт, что в рамках овладения иностранным языком названные дифференциальные различия должны быть адекватным образом учтены, т. е. должны быть найдены оптимальные технологические решения, которые бы позволили различным обучаемым достичь наилучшей результативности своих образовательных действий.

Здесь же отметим, что обучение иностранным языкам предполагает в большинстве случаев использование интенсивных приемов и методов. Однако в ходе психолого-дидактических исследований было установлено, что в условиях интенсивного обучения лица с коммуникативным типом овладения иностранными языками оказываются в более благоприятном положении. Для лиц же с лингвистическим типом методы интенсивного обучения не столь благоприятны, поскольку практически игнорируют их склонность к аналитическому, рефлексивному типу овладения языком. Для таких обучаемых более адекватны условия традиционного обучения [6, с. 82].

В общем и целом названные выводы нацеливают на создание такой методики формирования иноязычной компетентности, которая бы гармонично и сбалансированно учитывала особенности описанных стилей деятельности, вариативно используя в этих целях технологию поддержки и технологию компенсации и рациональное присутствие интенсивных и традиционных методов обучения.

Помимо динамической компоненты дифференцированного обучения – обучающих и учебных действий участников образовательного процесса, важной представляется и его статическая компонента – отобранный и особым образом организованный учебный материал. Специфика дифференцированных групп учитывается:

а) при создании избыточного количества упражнений, что позволяет осуществить индивидуальный выбор согласно персональным критериям;

б) при разработке разнообразных вариантов однотипных упражнений (с различными видами опор, с развернутой или редуцированной

ной последовательностью действий, с содержательными изменениями), которые предоставляют возможность обучаемому самому выбрать способ действий по выполнению заданий в соответствии с индивидуальным стилем деятельности и т. д.

Реализация дифференцированного подхода связана с обеспечением различной степени самостоятельности обучаемых в процессе овладения иностранным языком. В зависимости от целей, задач и условий обучения помощь преподавателя может носить стимулирующий, направляющий или обучающий характер [8].

С учетом этого основой мотивации активной познавательной деятельности слушателей должно стать непрерывное формирование способа проектирования их профессионального роста на основе осознания ими потребностей их настоящей и будущей деятельности. Особое значение в этом контексте имеет обращение к ведущей форме познавательной активности – самостоятельному и регулярному изучению учебного материала на основе использования приемов и методов самоуправления и самоконтроля.

Следовательно, в условиях дифференцированного подхода особую значимость приобретает развитие автономии обучаемых. Автономия интегрирует в себе образовательную и исследовательскую деятельности, которые, в свою очередь, неразрывно связаны с психологической готовностью взрослых обучаемых к решению образовательных задач [11].

Для того чтобы развить у специалистов, обучающихся на краткосрочных курсах, умения в учебной автономии, необходимо в первую очередь развить у них инициативность и самостоятельность в принятии образовательных решений, для чего видится важным сформировать определенные алгоритмы действий, которые способны оптимизировать самостоятельную деятельность по овладению иностранным языком. Таким образом, учебная автономия предполагает управление образовательными действиями, осуществляемыми обучаемыми самостоятельно.

Автономия обучаемых чаще всего рассматривается в педагогическом и гносеологическом аспектах. Первый из них предполагает установление наиболее эффективных форм организации и управления учебной деятельностью слушателя «извне» и преимуществен-

ную ориентацию на управляющее воздействие преподавателя или пособия. Второй аспект означает выявление путей совершенствования самостоятельной учебной деятельности и активизации обучаемого как субъекта этой деятельности, т. е. «изнутри» [7, с. 12].

Названные виды автономии обеспечивают формирование готовности к дальнейшему профессиональному самообразованию, что предполагает овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности: от мотивационного до оценочного. Сформированная готовность к самообразованию представляет собой эффективное владение личностью: учебной познавательной деятельностью в целях решения различного рода учебных задач в соответствии с потребностями личности, а также развитой рефлексией [7, с. 14].

Именно рефлексия способна обеспечить лучшее понимание задач и последствий собственных учебных действий, а также создать необходимое мотивационное поле для дальнейшего самообразования.

Подводя итог, определим суть дифференцированного подхода к овладению иностранным языком как методологическую основу процесса обучения, которая представляет собой систему управления познавательной деятельностью обучаемых с учетом особенностей групп обучаемых, сходных по какому-либо комплексу характеристик, что предопределяет дифференциацию содержания обучения, технологии, а также средств обучения как на макро-, так на микроуровне данной системы. Дифференцированный подход предоставляет возможность обучаемому для активизации познавательной и речевой деятельности, обеспечивая каждому возможность осознать, осмыслить новый иноязычный материал, получить достаточную практику в устной и письменной речи, необходимой и достаточной для формирования иноязычной компетентности, сформировать дополнительные умения в самостоятельном учении и рефлексии.

Хочется также отметить, что образовательную деятельность по формированию иноязычной компетентности следует выстраивать согласно базисным положениям интегративно-дифференцированного подхода, который способен обеспечить эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса, определяемого на основе дифференцированных технологий, что создает единые интегративные

взаимообуславливающие компоненты педагогического процесса, строящиеся на принципиально новых моделях.

Список литературы

1. Баранов П. А. Теоретико-методологические основания дифференцированного подхода в постдипломном педагогическом образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2004.
2. Виноградов В. Н. Роль дифференциации в повышении статуса педагогической системы: Автореф. дис. ... кан. пед. наук. – Волгоград, 1998.
3. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. – М.: Высшая школа, 1993.
4. Гончаров Н. К. Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания в современных условиях. – М.: Педагогика, 1971.
5. Дэвидсон Д., Митрофанова О. Д. Функционирование русского языка: методический аспект: Пленарный доклад на VII конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1990.
6. Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения // Школа здоровья. – 1977. – Т. 4. – № 1.
7. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1.
8. Мильруд Р. П. Теория обучения языку. Том 2. Лингвистическая дидактика: Монография. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2003.
9. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975.
10. Рябоконь А. В. О типологии индивидуальных стилей учебной деятельности и их учете при конструировании учебника иностранного языка. // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – № 1.
11. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. – М.: Глосса-Пресс, 2004.
12. Harrison J., Brams M. The Art of Thinking. – Pergamon Press, 1987.
13. Honey P., Mumford H. A Manual of Learning Styles. – L.: Longman, 1992.
14. Kolb D. A. Learning styles and disciplinary differences. – San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
15. Kolb D. A. and Fry R. Toward an applied theory of experiential learning // Theories of Group Process. – L.: John Wiley, 1975. – P. 53–62.
16. Richards J. C. The Context of Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ВКЛЮЧЕНИЕ АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ШКОЛЬНУЮ ПРАКТИКУ СТУДЕНТОВ ИИГСО НГПУ

Л. В. Котович

(Новосибирский государственный педагогический университет)

В статье анализируется выполнение студентами исследовательских заданий, связанных с включением архивных материалов в школьную практику. Приводятся их мнения о целесообразности использования данных материалов.

Ключевые слова: архивная практика, исследовательская деятельность.

INCLUSION OF ARCHIVE MATERIALS TO THE SCHOOL PRACTICE OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF HISTORY, LIBERAL AND SOCIAL EDUCATION OF THE NGPU

L. V. Kotovich

The paper analyzes the students' execution of the research tasks connected with the inclusion of archive materials to the school practice. Their opinions about appropriateness of using these materials are presented.

Key words: archive practice, research activity.

Ю. Н. Афанасьев, доктор исторических наук, профессор, основатель Российского государственного гуманитарного университета утверждает, что основной принцип дидактики Я. А. Коменского, наиболее актуальный и сегодня, звучит следующим образом: лучше всего обучает деятельность, в процессе которой показывают. Мы полностью согласны с этим утверждением. Ситуация, по мнению Ю. Н. Афанасьева, становится иной, если изменить данный принцип, например, следующим образом: лучше всего изучается деятельность, если в процессе изучения ее выполняют. Звучит очень схоже, но акцент смещен – с учить на учиться. В годы перестройки на нашем факультете тоже стали говорить, как и Ю. Н. Афанасьев,

«как мало достигается теорией при обучении плаванию, езде на велосипеде, вождению автомобиля! В этих случаях ученику нужно дать возможность выполнять действия в условиях, гарантирующих успех, – дело совершенно обычное при обучении *моторной деятельности* (курсив автора. – Л. К.). Основная идея современного развивающего, личностно-ориентированного образования заключается в перенесении этого метода на обучение умственной деятельности... О глубине проникновения такого подхода сегодня судить трудно, но имеющиеся цельные образцы процесса обучения, организованного таким образом, дают основательный повод для оптимизма» [1, с. 227–228]. Для нас как руководителя архивной практики нашего института это действительно повод для оптимизма – именно на этой практике студенты выступают в позиции исследователей.

Исследовательская позиция реализуется при выполнении заданий двух типов: 1) мини-исследование по истории¹ и 2) разработка варианта использования архивных материалов в школьной практике. В данной статье мы остановимся на втором варианте.

Хорошая психолого-педагогическая подготовка позволяет нашим студентам успешно справляться с этим заданием. При этом они мобилизуют свои знания и по частным методикам. Возможны варианты использования архивных материалов как во внеклассной, так и учебной работе.

Во внеклассной работе можно выделить три направления, которые были предложены практикантами. Прежде всего, архивные материалы привлекаются в профориентационной деятельности. Во-вторых, в разного рода выставках архивных документов, приуроченных к знаковым событиям нашей истории на локальном, региональном и общероссийском уровне. В-третьих, применяются при разработке экскурсий, в основу маршрута которых положены архивные материалы. Заметим, что разрабатывались и учебные экскурсии.

В учебной деятельности архивные материалы студенты предлагают вводить как в базовые курсы по истории Сибири и России, так и факультативные. Причем эти материалы, по их мнению, могут стать основой исследовательской деятельности школьников.

¹ Об этом мы писали в своей статье, посвященной архивной практике на нашем факультете (см. [2, с. 129–135]).

Включение архивных материалов в школьную практику студенты-историки считают целесообразным по нескольким причинам.

Во-первых, у детей развивается интерес к познанию истории. Вот что по этому поводу говорят будущие педагоги: *«Работа с подлинными источниками на уроках, элективных курсах или в рамках научного общества учащихся является самым эффективным методом развития интереса к познанию истории»* (М. А. Ватаву); *«...современные школьники утверждают, что уроки истории могут быть намного интереснее, если учитель будет давать не только материал из учебника, но и будет привлекать к уроку воспоминания, письма современников изучаемого события, очевидцев; показывать ребятам сохранившиеся документы»* (Е. В. Евгенова).

Во-вторых, работа с архивными материалами это своего рода приобщение к ремеслу историка: *«...учащихся можно познакомить с методами работы по архивным материалам: внешним и внутренним анализом архивного материала, приблизить их к исторической реальности»* (Н. В. Лошак); *«...использование документов в обучении истории позволяет познакомить учащихся с методами современной исторической науки»* (Е. Ю. Евдокимова); *«Школьники, поработав с основными видами архивных документов, должны понять особенности каждого из них как в информативном отношении, так и в отношении возможностей их использования для разработки той или иной тематики научно-исследовательских работ; настроиться на критическое отношение к источнику, научиться воспринимать архивный документ как целостное историческое явление»* (А. С. Сысоев).

В-третьих, работа с архивами это возможность почувствовать атмосферу эпохи. Студентка Д. С. Иванникова заметила, что архивные материалы позволяют *«потрогать, как бы смешно это ни звучало, понюхать бумагу, документы, которым уже более 50 лет!»*, а это, в свою очередь, будет способствовать, по мнению другой студентки А. Э. Воробьевой, формированию *«у школьников представлений об эмоциях и переживаниях конкретных людей в конкретных жизненных ситуациях»* и, в конечном итоге, как утверждает Е. В. Евгенова, *«позволит детям прикоснуться к истории»*.

В-четвертых, введение в школьную практику архивных материалов связывается с решением воспитательных задач. У. М. Стецко

уверена, что *«работа с архивными источниками помогает нам подобрать материал, который способствует воспитанию патриотизма, помогает научить ребят любить свою родину, чтить предков и, опираясь на опыт прошлого, не совершать ошибок в будущем»*. Е. В. Астракова пришла к выводу, что *«работа студентов и школьников с архивными документами дает возможность самостоятельной оценки того или иного исторического события, а следовательно, выработки собственного мировоззрения»*.

Архивная практика занимает достойное место в образовательном пространстве нашего института, что связано прежде всего с реализацией исследовательских проектов студентов. Их итоговые работы, выполняемые на архивной практике, позволяют говорить о том, что будущие учителя готовы как сами работать в качестве исследователей, так и организовывать исследовательскую деятельность школьников.

Наши студенты осмысленно реализуют три позиции: «я могу», «я знаю», «я умею».

На уровне замысла «я могу»:

- Я могу сформулировать проблему, которую буду исследовать.
- Я могу объяснить, почему именно эту проблему буду исследовать.

- Я могу конкретизировать проблему, которую буду исследовать.

На уровне замысла «я знаю» и «я умею»:

- Я знаю, какая литература мне поможет реализовать мой замысел.
- Я умею работать с этой литературой.
- Я знаю, какие источники мне помогут реализовать мой замысел.
- Я умею работать с этими источниками;
- Я знаю, как писать и оформлять текст исследования.
- Я умею писать и оформлять текст исследования.

На уровне рефлексии:

- Я могу сформулировать выводы своего исследования.
- Я могу соотнести выводы с замыслом.
- Я могу презентовать свое исследование.

Такая позиция, по нашему глубокому убеждению, позволит будущему учителю помочь своим воспитанникам заниматься исследовательской работой.

П. В. Середенко отмечает, что готовность будущих педагогов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам характеризуется тремя взаимосвязанными составляющими: теоретической готовностью (знаниевый компонент); практической готовностью (праксиологический компонент); психологической готовностью (мотивационный и поведенческий компоненты) [3, с. 9]. Указанная готовность является интегративным целостным личностно-функциональным образованием, обеспечивающим развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности для осуществления педагогического сопровождения исследовательской работы учащихся на основе приобретенной совокупности общенаучных, психолого-педагогических, специальных и методических знаний, практических умений и навыков, профессиональных качеств личности педагога. П. В. Середенко настаивает на том (и мы с этим полностью согласны), что «формирование в образовательном процессе вуза готовности студента к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам следует рассматривать как неотъемлемый элемент современной общепрофессиональной подготовки, обусловленной социальным заказом и личностно-профессиональными потребностями специалиста» [там же, с. 12]. Архивная практика, на наш взгляд, органично сочетает социальный заказ и личностные смыслы наших студентов, создает условия для воспитания конкурентоспособных специалистов.

Список литературы

1. *Афанасьев Ю. Н.* От знания – к пониманию: опыт рефлексии // *Universitas humana*. Гуманитарный институт третьего тысячелетия. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000.
2. *Котович Л. В.* Архивная практика как педагогическая проблема (размышления факультетского руководителя) // *Пишем времена и случаи: Матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 70-летию кафедры отечественной истории НГПУ.* – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 129–135.
3. *Середенко П. В.* Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕРИФРАЗЫ И ЕЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Сюй Жуй

(Шаньдунский педагогический университет)

В настоящей работе мы используем последние материалы по проблеме перифразы и глубоко и систематично анализируем определение и классификацию перифразы в современном газетно-публицистическом стиле. Результаты нашего исследования будут полезны для языковедов и дальнейшей углубленной разработки проблемы использования перифразы, а также помогут китайскому читателю лучше понять современные российские газеты, преодолеть препятствия в чтении текстов на русском языке.

Ключевые слова: перифраза, тип устойчивых сочетаний, вторичная номинация, или субстантивное единство, тяготеющее к фразеологизму, троп, образные и необразные перифразы, описательное выражение, стилистический прием, грамматическая и стилистическая фигуры, классификация, объективно-информационную и субъективно-оценочную перифразы, необразные и образные перифразы.

ON THE PROBLEM OF PERIPHRAISIS DEFINITION AND CLASSIFICATION

Xu Rui

In the present work we use the latest materials on the periphrasis problem as well as deeply and systematically analyze periphrasis definition and classification in the modern newspaper publicistic style. The results of our investigation will be useful for linguists and further deep development of the periphrasis use problem as well as help a Chinese reader in better understanding modern Russian newspapers as well as overcoming obstacles in reading Russian texts.

Key words: periphrasis, set expression type, secondary nomination or substantive unity drawn towards phraseological unit, trope, image and non-image periphrases, descriptive expression,

stylistic method, grammar and stylistic figures, classification, objective information and subjective estimation periphrases.

Перифраза – не новое языковое явление. Ее исследованием занимались еще древние греки, когда как синтаксическая фигура перифраза широко использовалась в литературе, а «золотым периодом» ее развития считают классицизм и сентиментализм в европейской и русской литературе. В 50–60-х годы прошлого века перифраза активно появлялась в советских публицистических произведениях. До сих пор это явление вызывает интерес у лингвистов.

Определение перифразы

Перифраза как тип устойчивых сочетаний наиболее часто используется в публицистике, например, *воскреситель беслановских детей* – Гриша Грабовой, *кудесник мяча* – футболист. Несмотря на то, что в последнее время интерес к перифрастическим оборотам заметно возрос, нет четкости в определении признаков, позволяющих отличить перифразы от других описательных оборотов. В связи с этим между учеными продолжаются споры о том, можно ли относить к перифразе любой описательный оборот (например *город на Неве*) или только тот, который обладает образностью (например *солнце русской поэзии*). Некоторые исследователи, в частности, Т. А. Прокудина, сопоставляет понятие перифразы с понятием фразеологического сочетания. Вслед за нею мы полагаем, что перифраза – это оригинальное сочетание слов, которое не имеет эквивалента среди свободных словосочетаний, соотносится с одной реалией окружающей действительности и, являясь образным синонимом, дополняет информацию о каком-либо предмете или явлении.

Перифраза как вторичная номинация, или субстантивное единство, тяготеющее к фразеологизму. Мы опираемся именно на такое понимание перифразы. Эти именные описательные сочетания употребляются для замены собственных существительных в определенной синтаксической роли – роли подлежащего или дополнения. Семантические приемы вторичной номинации предметов и явлений, используемые в перифразе, не столь уж разнообразны. Первичный образ заменяется новым, перифрастиче-

ским. В перифразах используются в основном два приема построения нового образа:

1) перенос понятия в другую сферу – метафора или метонимия (опорный компонент перифразы употреблен в переносном значении, например, *зеленая аптека* – лекарственные растения);

2) расширение объема понятия денотата (опорный компонент перифразы употреблен в прямом значении – это родовое слово по отношению к денотату, например, *белое зерно* – рис).

Перифраза как троп. Перифраза как особый тип устойчивых сочетаний давно привлекает внимание исследователей языка. Сторонники узкого подхода ограничивают состав перифраз, выдвигая на первый план какой-либо ведущий отличительный признак, например, *Северная Венеция* – Санкт-Петербург, *царь зверей* – лев.

Выделяют перифразы образные (носящие метафорический характер) и необразные (сохраняющие прямое значение образующих их слов, например, *город на Неве* – Петербург). К тропам принадлежат только образные. В них выделяется какой-либо ключевой признак, а все другие как бы затушевываются, что дает автору возможность обратить внимание на те черты изображаемых предметов и явлений, которые для него особенно важны в художественном отношении. Необразные перифразы лишь переименовывают предметы, качества, действия и выполняют не столько эстетическую, сколько смысловую функцию: помогают автору точнее выразить мысль, подчеркнуть те или иные качества описываемого предмета или явления, избежать повтора (например, автор *«Евгения Онегина»*, *великий русский поэт* – А. С. Пушкин). В стихотворении «Смерть поэта» М. Ю. Лермонтова он назван *невольником чести, дивным гением*, а в известном некрологе *солнцем русской поэзии* – это образные перифразы, тропы. Следует отметить, что перифраза – один из ведущих тропов в символистской поэзии начала XX в.

Перифразы как описательное выражение. Перифразы представляют собой описательные обороты, образуемые для замены какого-либо общепринятого наименования, являются одним из важнейших средств, используемых человеком в его активной речевой деятельности.

На наш взгляд, термин «перифраза» следует закрепить за выражениями, вторично описывающими предмет или явление действительности, т. е. за субстантивными единствами. Это косвенное упоминание объекта путем не называния, а описания, например, *ночное светило* – луна. Возможны перифразы различной сложности (самая простая: *погрузился в сон* – заснул).

В перифразах названия предметов и людей заменяются указаниями на их признаки, например, *пишущий эти строки* вместо «я» в речи автора, *однорукий бандит* – игровой автомат, *Стагирит* – Аристотель. Различают логические перифразы (*автор «Мёртвых душ»*) и образные (*солнце русской поэзии*).

Перифраза как стилистический прием. Перифраза – синтаксико-семантическая фигура, состоящая в замене однословного наименования предмета или действия описательным многословным выражением. Школьная и классическая стилистика различает несколько типов перифраз:

1) как грамматическую фигуру:

а) свойство предмета определяется как управляющее слово, а название этого предмета как управляемое: *Поэт бывало тешил ханов стихов гремучим жемчугом* – перифраза слова «стихами»;

б) глагол заменяется существительным, образованным от той же основы с другим (вспомогательным) глаголом: *совершается обмен* – обменивается;

2) как стилистическую фигуру: название предмета заменяется описательным выражением, являющимся развернутым тропом (метафорой, метонимией и т. п.): *пришли мне, выражаясь языком Де-Лилия, витую сталь, пронзающую засмоленную главу бутылки, т. е. штопор* (из письма А. С. Пушкина к брату).

Явление перифразы не ограничивается поэтикой: оно широко представлено в разговорной речи – как в области развития грамматических форм (так называемые «описательные времена глагола»), так и в области фразеологии (замена описательными выражениями слов, подвергшихся суеверным и общественно-бытовым запретам, а также создание описательных оборотов для большей яркости выражения – *в интересном положении, заложив малую толику за галстук*). В поэтической речи перифраза приобретает особенное

развитие в стилях, накладывающих по тем или иным причинам запрет на известную часть бытового словаря; отсюда и ее широкое развитие в поэтике скальдов, претенциозной поэзии, поэтике ложноклассицизма.

Разумеется, сам факт наличия перифразы еще не характеризует стиль и творческий метод писателя. Перифраза выделяет в данном явлении те или иные существенные, по мнению говорящего или пишущего, свойства, стороны и признаки и является моментом определенного смыслового познавательного порядка, обнаруживая отношение говорящего к данному явлению и степень верности его понимания. Следовательно, изучение перифразы в художественной литературе является одним из моментов реализации ее классового содержания и может производиться только на основе конкретно-исторического подхода к изучаемому произведению, включаясь в общий анализ поэтического языка.

Классификация перифразы

Поскольку ученые понимают перифразу по-разному, до настоящего времени единого общепринятого определения данного понятия не существует. Остановимся на некоторых классификациях.

Выделяют объективно-информационную и субъективно-оценочную перифразы. Объективно-информационная перифраза употребляется с целью передать четкую информацию денотата, она нейтральна. Субъективно-оценочная же включает дополнительную информацию, обычно дает какую-то оценку, считается перифразой со стилистическим оттенком.

На наш взгляд, выделение перифразы только по стилистическому оттенку – слишком узкий подход. Более того, объективно-информационная перифраза не исключает оценочного оттенка. Например, *столичные жители ленивы, но добродушны* (Известия от 18 декабря 2002 г.). Здесь объективно-информационная перифраза *столичные жители* используется не только для замены слова «москвичи», но и отражает положительное отношение автора к этим людям.

По мнению китайского ученого Хэлюкунь, позиции о классификации перифраз у большинства ученых совпадают, но на основе тщательного исследования она заметила, что их классификация

недостаточно четкая. Хэлькиль предлагает с позиции перифрастического значения и в зависимости от речевой ситуации классифицировать перифразы на необразные и образные. Необразные выполняют в речи не эстетическую, а смысловую функцию, помогая автору точнее выразить мысли, подчеркнуть те или иные особенности описываемого предмета, например, *сладкий корень* – свекла, *мастер слова* – писатель, *город на Неве* – Санкт-Петербург. Эти перифразы употребляются и для пояснения мало известных читателю слов, имен: *Персидский поэт Садди – лукавый и мудрый шейх из города Шираз* – считал, что человек должен жить не меньше девяноста лет (К. Г. Паустовский). Перифразы, служащие для разъяснения тех или иных понятий, широко используются и в нехудожественной речи.

Таким образом, перифраза является одним из самых распространенных, самых лаконичных, самых активных средств выражения мысли. Ее изучение составляет особый пласт в исследованиях современного русского языка.

Список литературы

Кожин А. Н. Перифрастические построения в языке современной эпохи // Русский язык в школе. – 1977. – № 4. – С. 89–94.

Кожин А. Н., Крылова О. А. Функциональные типы русской речи. – М.: Высшая школа, 1982.

Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. – М., 1971.

Клушина Н. И. Язык публицистики: константы и переменные // Русская речь. – 2004. – № 3. – С. 51–54.

Новиков А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). – М., 1999.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОВИНЦИИ ШАНЬДУН: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Цао Юехуа

(Шаньдунский педагогический университет)

В статье рассматривается современное состояние, анализируются проблемы и перспективы преподавания русского языка в китайской провинции Шаньдун. За последние 10 лет обучение русскому языку в шаньдунских средних школах и высших учебных заведениях развивается небывалыми темпами и заслуживает особого внимания.

Ключевые слова: преподавания русского языка, дружеские и добрососедские отношения с Россией, стратегическое партнерство, популярность русского языка, специализация.

TEACHING RUSSIAN IN SHANDONG PROVINCE: MODERN STATE, PROBLEMS, AND FUTURE PROSPECTS

Cao Yuehua

The paper considers the modern state, analyzes problems and prospects of teaching Russian in the Chinese Province Shandong. During the last 10 years the teaching of Russian in Shandong secondary schools and institutes of higher education are developing with unprecedented rate and is worthy of special attention.

Key words: teaching Russian, friendly and good-neighbor relations with Russia, strategic partnership, popularity of the Russian language, specialization.

Шаньдун (Shandong) – это прибрежная провинция на востоке Китайской Народной Республики. Благодаря богатым природным ресурсам, в провинции быстро развивается экономика, Шаньдун все шире раскрывает двери для внешнего мира. Экономическое благополучие способствует и динамическому развитию образования. Образовательная система провинции считается одной из наиболее

развитых в Китае. В Шаньдуне 128 университетов и колледжей, в которых 1,59 млн студентов и 57 тыс. аспирантов обучаются по разнообразным специальностям, в том числе и «Русский язык».

Восстановление дружеских и добрососедских отношений между Китаем и Россией, развитие стратегического партнерства, расширение и укрепление двусторонних связей в политической, экономической и культурной областях – все это способствует тому, что русский язык вновь обретает популярность в Китае, как и 1950-е годы. Можно сказать, что сегодня он переживает «вторую весну». Уступая английскому и японскому, занимает по популярности третье место среди иностранных языков, изучаемых в вузах Китая. По данным Министерства образования КНР, как основная специальность русский язык изучается в 121 вузе. Общее число китайских студентов, обучающихся по этой специальности, составляет больше 7 000 человек, в том числе свыше 400 в магистратуре и около 60 в докторантуре. Кроме того, русский язык изучают 40 тыс. студентов в 100 нефилологических вузах и еще примерно в 100 средних школах.

В 2004 г. 4 проекта провинции Шаньдун были включены в повестку 8-го регулярного заседания межправительственной подкомиссии научно-технического сотрудничества Китая и России. Три проекта на основе сотрудничества Академии наук провинции Шаньдун и России были включены в государственную программу «863». 22 апреля 2010 г. чрезвычайный и полномочный посол КНР в РФ Ли Хуэй в своей речи в Московском государственном лингвистическом университете высоко оценил нынешнее состояние развития китайско-российских отношений: «Региональное сотрудничество двух стран расширилось с сопредельных районов до всей страны, провинции Гуандун, Шаньдун, Чжэцзян, Цзянсу и другие районы уже заняли первые ряды по торговле с Россией...»

Все это вызывает постоянно увеличивающийся спрос на специалистов со знанием русского языка, также отмечается новая тенденция: подготовка таких специалистов в большей степени ставится в соответствие требованиям местного развития экономики и реальным запросам общества. Именно на таком фоне быстро развивается преподавание русского языка в провинции Шаньдун и углубляются вузовские контакты с Россией.

Русский язык в вузах провинции Шаньдун

На сегодняшний день в провинции Шаньдун насчитывается 10 государственных вузов, где русский язык – одна из основных специальностей: Шаньдунский университет, Китайский нефтяной университет (на северо-востоке), Шаньдунский педагогический университет, Шаньдунский аграрный университет, Цюйфуский педагогический университет, Циндаоский научно-технический университет, Шаньдунский транспортный институт, Линьиский университет, Тайаньский медицинский институт, Шаньдунский женский институт. По этому показателю Шаньдун вместе с провинцией Ляонин занимают третье место в стране, уступая только провинциям Хэйлунцзян (16 вузов) и Цилинь (12 вузов). Во всех 10 вузах обучение русскому языку ведется на разных уровнях: трехлетнее неполное высшее образование, четырехлетнее полное высшее образование (бакалавр) и магистратура. Магистратура по специальности «Русский язык и русская литература» открыта в двух вузах – Шаньдунском университете и Шаньдунском педагогическом университете.

Шаньдунский педагогический университет (ШПУ) был торжественно открыт 29 октября 1950 г. после образования нового Китая. Университет размещается в двух кампусах (старая территория и новая территория «Чан Цзин») общей площадью около 258 га. В настоящее время здесь получают очное образование 29 100 студентов, в том числе более 200 иностранных. В составе Шаньдунского педагогического университета 23 института, обеспечивающих возможность выбора из 65 специальностей для бакалавров, 126 вариантов специализации для магистрантов, 31 – для докторантов и 7 научных станций для докторов-специалистов. Основные специальности: «Философия», «Экономика», «Право», «Педагогика» (в том числе боевые искусства ушу), «Культура» (в том числе музыка и изобразительное искусство), «История», «Естественные науки», «Техника», «Управление» и т. д.

Активно участвуя в международном сотрудничестве, университет взаимодействует с 51 вузом из 13 стран и Тайваня, один из давних партнеров – Новосибирский государственный педагогический университет. Плодотворное сотрудничество в области учебно-педагогической и научной деятельности, особенно по обмену студентами и преподавателями, началось в 1993 г.

Русский язык как одна из первых специальностей, открытых в начале создания ШПУ, за более чем полувековой период своего существования прошла сложный и длинный путь развития. Благодаря восстановлению добрососедских отношений между Китаем и Россией, благоприятным учебно-педагогическим и научным условиям ШПУ, а также многолетнему плодотворному сотрудничеству с НГПУ факультет русского языка с каждым годом расширяется и добивается все новых и новых успехов. В 1987 г. факультет восстановил четырехлетнее обучение студентов по русскому языку, прерванное по известным причинам, а с 1993 г. начал регулярно набирать не меньше 30 абитуриентов в год. Сейчас в каждой группе обучаются около 30 человек, общее количество студентов – более 120. В 2006 г. была открыта магистратура. Студенты и магистранты успешно сдают государственные аттестационные экзамены по русскому языку, а также неоднократно одерживали победу на региональных и всекитайских олимпиадах по русскому языку.

Специальность «Русский язык» в Шаньдунском университете была открыта в 50-е годы, как и в Шаньдунском педагогическом университете, а в остальных 8 шаньдунских вузах – гораздо позже, в некоторых эта специальность появилась лишь в последние годы. Обязательные и факультативные дисциплины в этих вузах разнятся ненамного, в основном это: «Практические занятия по русскому языку», «Грамматика», «Литература», «Перевод», «Развитие устной речи», «Развитие письменной речи», «Чтение российских газет», «Разговорная практика в мультимедиа-аудиториях», «Русский язык для бизнесменов», «Лингвострановедение» и т. п. В Шаньдунском педагогическом университете еще ведутся занятия по дисциплинам «Язык СМИ», «Методика обучения русскому языку как иностранному», «Стилистика русского языка», «Лексикология» и др., а также курс для гидов-переводчиков, а в Китайском нефтяном университете, Циндаоском научно-техническом университете и Тайаньском медицинском институте занятия ведутся и с ориентацией на свои профили.

Уровень профессионализма преподавателей во всех 10 вузах непрерывно повышается. Так, в Шаньдунском университете почти все преподаватели являются кандидатами наук, а в Шаньдунском педа-

гогическом университете из 7 преподавателей 2 имеют ученые степени кандидата наук, 4 пока обучаются на очной или заочной форме. Более 65% преподавателей вузов учились или стажировались в России, многие из них получили российские дипломы.

Шаньдунские вузы активно сотрудничают с университетами России, Белоруссии и Украины: например, Шаньдунский университет – с Российским университетом дружбы народов (г. Москва), Шаньдунский педагогический университет и Шаньдунский женский институт – с Новосибирским государственным педагогическим университетом, Китайский нефтяной университет – с Белградским государственным университетом, Шаньдунский транспортный институт – с Дальневосточным государственным университетом путей сообщения (г. Хабаровск). Между вузами активно идут обмены студентами и преподавателями, а также проводится совместная подготовка студентов по модели 2 + 2 (кстати, данная модель удачно «прижилась» в частных вузах).

Каждый год все 10 вузов провинции Шаньдун выпускают более 200 специалистов со знанием русского языка. Треть из них продолжают учебу в магистратуре, небольшое количество выпускников работают в школах и государственных учреждениях, а большинство – на государственных и частных предприятиях, фирмах и т. п. Процент трудоустройства выпускников со знанием русского языка выше, чем, например, по таким специальностям, как «Китайский язык и литература», «История», «География», «Физика», «Химия» и даже «Английский язык».

Русский язык в средних школах провинции Шаньдун

В 50–60-е годы прошлого века самым популярным в средних школах Китая иностранным языком был русский. Но потом по известным причинам в стране произошла переориентация на изучение английского языка. Во многих средних школах русский язык исчезал из программы. Ситуация начала меняться в 90-х годах. Сегодня в средних и начальных школах Китая русский язык изучают около 100 тыс. школьников, ведется обучение языку примерно в 100 средних школах. География его преподавания охватывает провинции северо-востока страны (Хэйлунцзян, Цилинь, Ляонин), провинции Шань-

дун, Гуйчжоу, Хунань, Аньхой, Хэбэй, Сычуань, города центрального подчинения – Пекин, Шанхай и Чунцин, а также автономный район Внутренняя Монголия.

Провинция Шаньдун заслуживает особого внимания. За последние 10 лет преподавание русского языка здесь развивается небывалыми темпами. Среди 100 средних школ, открытых в Китае, почти 40 находятся именно здесь, в округах Хэцзе, Цзинин, Ляочэн и Вэйфан, а число изучающих русский язык в этих школах достигло 20 тысяч. Например, в уезде Шаньсянь проживает более 1 млн человек, и многие из них питают особую симпатию к русскому языку. В 9 уездных средних школах второй ступени значительно количество изучающихся язык. Шаньсяньская уездная средняя школа № 5 – образцово-показательная в этом плане: из 7 000 школьников почти 5 000 выбрали русский язык в качестве иностранного. Число абитуриентов, выбирающих русский язык в качестве иностранного, также растет в провинции Шаньдун с каждым годом. В 2008 г. больше 8 000 человек сдавали вступительный экзамен по русскому языку, хотя в последние два года в средних школах наблюдается уменьшение количества школьников, изучающих язык. Однако русский язык по популярности все же занимает второе место, уступая только английскому языку.

Проблемы и перспективы преподавания русского языка в провинции Шаньдун

Хотя русский язык в провинции Шаньдун пользуется большой популярностью и его преподавание развивается быстрее, чем в остальных провинциях, все-таки существует немало проблем. Обозначим некоторые из них.

Во-первых, при всем том, что преподавание русского языка в провинции развивается быстрыми темпами и преподаватели добились на этом поприще больших успехов, но географическое месторасположение Шаньдуна нельзя назвать в полной мере рациональным и удачным. Средние школы, где ведется обучение русскому языку, в основном расположены в глухих и отсталых по экономическим показателям местах, редко в городах, почти нет таких школ в центральных городах Цзинань и Циндао. Это объясняется неосознанием

важности изучения русского языка и другими причинами, что очень сдерживает распространение «ареала» преподавания русского языка, причем на более высоком уровне. Нужно изменить общепринятую национальную концепцию, согласно которой лишь английский язык является важным и нужным стране иностранным языком.

Во-вторых, в китайских вузах специальность «Русский язык» открывается не столь часто и не во всех он преподается как иностранный язык. Таким образом, школьники лишены возможности продолжать изучение русского языка в вузах. В каждом регионе и вузе, по нашему мнению, изучение языка должно адаптироваться к потребностям различных групп людей, должно быть открыто необходимое количество отделений, специализирующихся на преподавании русского языка. Только таким образом его изучение будет и научным, и рациональным.

В-третьих, в школах и вузах провинции уделяют большое внимание подготовке по русскому языку, а такой односторонний подход не удовлетворяет в полной мере требованиям общества и работодателей. Многие выпускники университетов за годы обучения овладевают лишь языком, у них не хватает знаний о русской нации, русской культуре, литературе, истории, политики России и т. п. Все это неминуемо ведет к недостатку первоклассных специалистов по русскому языку. Знакомство с богатством и многообразием культурной и духовной жизни России очень важно и необходимо для овладения русским языком, а также для совершенствования педагогического мастерства русистов.

В-четвертых, вопросы профессионализма учителя, формирования его педагогических возможностей в школах и вузах провинции Шаньдун не теряют своей актуальности, ведь главную роль в обучении русскому языку по-прежнему играют личность преподавателя. Учебники, учебные пособия и программы по русскому языку для учащихся в школах и вузах также ждут дальнейшего усовершенствования.

В-пятых, изучение языка невозможно без стажировки в стране-носителе, так что сотрудничество с российскими партнерами заслуживает особого внимания. Хотя у многих вузов и даже школ налажены дружественные отношения с российской стороной, но контакты пока нерегулярные и однообразные, многие ограничиваются только

обменами студентами и преподавателями, совместная подготовка по моделям 2 + 2, 4 + 2 и другим ждет своей реализации.

Несмотря на существующие проблемы, русский язык все же имеет широкую перспективу развития в Китае и, в частности в провинции Шаньдун. Китай и Россия – дружественные страны, китайский и русский народы – это великие народы. Знание языка соседа и дружественного партнера позволяет не только больше узнавать друг о друге, но и создает благоприятные условия для дальнейшего сближения и сотрудничества. Надеемся, с установлением таких отношений между Китаем и Россией, расширением масштаба сотрудничества в различных областях обучение русскому языку получит дальнейшее стабильное развитие в провинции Шаньдун, а специалисты по русскому языку большие перспективы.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. И. Чернецкая

(Иркутский государственный университет, Ангарский филиал)

В статье обосновывается место интегральной концепции творческого мышления в теории и практике компетентностного подхода, который отражает наиболее значимые тенденции развития современного образования. Описано содержание данной концепции, показана преемственность между ее психологическим и методико-педагогическим компонентами. Сделан акцент на роли прогностических функций творческого мышления в контексте формирования целостной системы компетенций обучающегося.

Ключевые слова: творческое мышление, интегральная концепция творческого мышления, компетенции, компетентностный подход, образование.

THE INTEGRATED CONCEPT OF CREATIVE THINKING IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCY APPROACH IN MODERN EDUCATION

N. I. Chernetskaya

The paper refers to the integral creative thinking theory's place in the theory and practice of competence approach which reflects the most important tendencies of contemporary education. The content of the integral creative thinking theory is described; connections between its psychological and pedagogical aspects are shown. The special focus is made upon prognostic functions of creative thinking in the context of competence's system of the pupil.

Keywords: creative thinking, integral creative thinking theory, competences, competence approach, education.

Интегральная концепция творческого мышления является закономерным результатом развития философии, психологии и педагогики творчества. В философии можно указать на многочисленные предпосылки для ее формирования: идеалистические теории античности, экзистенциализм и русская классическая духовная философия трактовали творчество как целостное свойство человека и констатировали необходимость рассматривать его именно как объединяющее, интегральное начало в человеке. Однако с выделением психологии из философии и в ее процессе формирования как автономного предмета творческое мышление превратилось из всеобъемлющего, интегрального психического феномена всего лишь в «вид мышления», в одно из свойств интеллектуальной деятельности, некую способность, утратив, таким образом, тот изначальный духовный смысл, который вкладывался в это понятие в философии.

Вследствие этого современные психологические подходы к творческому мышлению отличаются некоторой однобокостью и противоречивостью. Так, например, в работах Г. С. Альтшуллера, Н. Н. Вересова, И. П. Волкова и др. [1; 8; 9] творчество и творческое мышление отождествляются и творческое мышление определяется через деятельностные критерии и критерии достижений.

М. С. Бернштейн, Э. Боно, И. Н. Семёнов определяют дивергентное мышление через отдельные внутренние когнитивные критерии, оно довольно далеко отстоит от собственно творчества, которое вообще не берется в качестве психологической категории [4; 5; 18]. В концепциях Р. Арнхейма, М. М. Бахтина и др. [2; 3] творческое мышление содержательно сужается и трактуется лишь как предпосылка научной и художественной деятельности. В. Леей, Н. С. Лейтес, Ч. Д. Чистякова, А. М. Матюшкин и др. [13–15; 23] понимают его как особый вид одаренности, а у А. В. Брушлинского, И. А. Васильева, М. А. Холодной и др. [6; 7; 20] творческое мышление определяется через сугубо интеллектуальные и стилевые признаки.

Таким образом, отсутствие единой психологической концепции творческого мышления создает трудности в определении его критериев, соотнесении с другими психологическими понятиями и, как следствие, существенные трудности при использовании этого понятия в практике обучения и его целенаправленного развития. Становится неясным, что конкретно должно являться объектом и инструментом психолого-педагогического воздействия в так называемых «программах творческого развития»; возникают сложности с психологической диагностикой творческого мышления и методами оценки эффективности развивающих его технологий.

Формирование творческого мышления невозможно без участия школы и других развивающе-обучающих сред, и его интегральная концепция могла бы стать той методологической основой, которая способствовала бы развитию преемственности разных звеньев обучения и задавала внутреннюю логику системы развития творчества в школе, учреждениях дополнительного образования, вузе.

Необходимость создания интегральной концепции творческого мышления обусловлена и рядом причин, связанных с состоянием системы российского образования вообще.

В первую очередь это причины, касающиеся собственно инновационных педагогических технологий: такие технологии постоянно развиваются, непрерывно декларируется их значимость, признается даже факт, что они должны опираться именно на творческое мышление учащихся, развивать именно его, однако из-за рассогласованности представлений о том, что такое творческое мышление,

из-за расхождения мнений о его сути (вид мышления, способность, проявление одаренности и т. д.) инновационные технологии зачастую оказываются мало обоснованными и мало эффективными [11; 17]. Применяя к творческому мышлению методы, разработанные и нацеленные, например, на развитие способностей, мы не получаем ожидаемого психологического и педагогического эффекта.

Таким образом, создание интегральной концепции творческого мышления позволит создать прочную теоретическую основу для многих инновационных педагогических технологий, которые можно будет моделировать, адаптировать с учетом интегральной структуры этого мышления.

Однако более всего необходимость создания обозначенной концепции определяется развитием компетентного подхода в современном образовании: запросы развивающегося российского общества, постоянное ускорение темпов этого развития, усиливающаяся информатизация общества вообще и образования в частности, новые социально-экономические условия требуют от специалиста способности действовать в рамках разнообразных, взаимодополняемых компетенций по своей специальности, реализовывать одновременно ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования [12; 16; 21]. Компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности. Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Если «знаниевая» образовательная парадигма требовала от учащегося развития лишь отдельных видов мышления, то компетентностный подход требует именно интеграции наиболее зрелых форм мышления, результатом чего является творческая гибкость субъекта. Именно компетентностный подход более других опирается на творческое мышление, поскольку формирование и проявление компетенций в деятельности возможны только тогда, когда учащийся проявляет интегральные творческие психические свойства: инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм,

конструктивность. Кроме того, те действия, которые требуются от специалиста в компетентностном подходе (определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, интегрировать, контролировать), возможны только при условии интеграции прогностических, продуктивных, системных, рефлексивных, абстрактно-логических и других мыслительных функций. Иначе говоря, компетентность специалиста однозначно предполагает наличие творческого мышления.

Те, кого в настоящее время учит школа, в будущем будут решать задачи, которые сейчас невозможно представить, но при этом школа должна подготовить детей к решению этих задач. То есть необходимо сформировать такую компетентность специалиста, которая бы обеспечивала прежде всего его творческую гибкость. Таким образом, творческое мышление становится едва ли не главной целью обучения в условиях современного образования, и вопрос о способах его эффективного развития превращается в вопрос технологий развития творческой гибкости, способности проявлять разносторонние, разноплановые творческие функции.

Таким образом, компетентностный подход опирается на творческое мышление и развивает именно его, однако сущность такового остается неопределенной. Эта определенность может быть достигнута именно через трактовку творческого мышления как интегрального образования, и тогда становится ясным, какие именно компетенции с опорой на какие структурные составляющие данного вида мышления может развивать названный подход.

Итак, творческое мышление представляет собой интегральное психическое образование, т. е. является закономерным результатом интеграции отдельных видов и форм мышления. Такое понимание исторически и теоретически преемственно по отношению к имеющимся философским, психологическим и педагогическим теориям творчества и позволяет преодолеть разрозненность современных теорий творческого мышления как способности, одаренности, как одного из видов мышления и т. д.

Интегральная природа творческого мышления реализуется по отношению: а) к функциональному и процессуальному аспектам психики, б) к когнитивному и личностно-субъектному аспектам психики, в) к персеверативным и ассоциативным психическим про-

цессам, г) к чувственным и рациональным сторонам психического отражения д) к видам и формам мышления. Творческое мышление является главным психическим инструментом построения интегрального образа мира.

Интегральная природа творческого мышления по отношению к отдельным видам и формам мышления и как ее следствие, понимание его как наиболее зрелого и совершенного уровня развития мышления позволяют решить проблему обозначения критериев творческого мышления и специфичности его механизмов. Интегральная теория позволяет понимать данный вид мышления в нескольких качествах:

- 1) как высший уровень развития мышления;
- 2) как максимальную форму развертывания всех мыслительных функций;
- 3) как механизм интеграции различных видов мышления в его структуре;
- 4) как совокупность наиболее совершенных механизмов мыслительной деятельности.

Структура творческого мышления складывается постепенно: в основном по пути созревания и интеграции наиболее совершенных его видов и форм и установления разнообразных связей между отдельными проявлениями мышления. Поскольку оно обладает внутренней структурой, то ее возможно формировать средствами психолого-педагогического процесса на основе актуальных особенностей в той или иной возрастной группе учащихся.

Несмотря на активные разработки в области компетентностного подхода, перечни необходимых компетенций существенно разнятся. Однако, как справедливо указывает А. В. Хуторский, поскольку компетенции – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удастся. Например, в ходе международного проекта «Определение и отбор ключевых компетентностей», реализуемого Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США, строгого определения ключевых компетентностей выработано не было [21].

Вместе с тем, наиболее часто называются следующие компетенции: уметь извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, организовывать свои собственные приемы изучения, уметь решать проблемы, самостоятельно заниматься своим обучением, запрашивать различные базы данных, опрашивать окружение, консультироваться у эксперта, получать информацию, уметь работать с документами и классифицировать их, организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ, уметь противостоять неуверенности и сложности, занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение, видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа, оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой, уметь оценивать произведения искусства и литературы, уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения – улаживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, уметь разрабатывать и выполнять контракты, включаться в проект, нести ответственность, входить в группу или коллектив и вносить свой вклад, доказывать солидарность, уметь организовывать свою работу, уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами, уметь использовать новые технологии информации и коммуникации, оказывать гибкость перед лицом быстрых изменений, показывать стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

Эти компетенции группируются вокруг таких умений, как: изучать, искать, думать, сотрудничать, адаптироваться. Анализ данного перечня компетенций показывает их творческую направленность, хотя и не всегда в явном виде, а в качестве подготовительного этапа к творчеству. А. В. Хуторский относит к собственно креативным компетенциям из данного списка следующие: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». В то же время, указания на данные умения еще недостаточно для того, чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта обучающегося в отношении его креативных компетенций [22].

Как указывают и другие авторы, подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: научить получать знания (учить учиться); научить работать и зарабатывать (учение для труда); научить жить (учение для бытия); научить жить вместе (учение для совместной жизни) [10; 19].

Иными словами, компетентностный подход по самой своей сути интегрален по отношению к отдельным знаниям, умениям и навыкам обучающегося, и именно творческое мышление как интегральная психическая функция должно являться тем психолого-педагогическим инструментом, через который можно формировать весь спектр взаимодействующих компетенций человека. Именно творческое мышление поможет преодолеть разрозненность учебных предметов в том виде, каком они существуют сейчас; именно как высший уровень развития мышления оно должно стать психическим механизмом интеграции отдельных компетенций ученика школы или студента вуза и создать полноценную преемственность образовательных систем.

Список литературы

1. *Альшиуллер Г. С.* Творчество как точная наука. – М.: Советское радио, 1979.
2. *Арнхейм Р.* Новые очерки по психологии искусства. – М.: Прометей, 1994.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Наука, 1979.
4. *Бернштейн М. С.* Психология научного творчества // Вопросы психологии. – 1965. – № 3. – С. 156–164.
5. *Боно Э.* Нестандартное мышление. – М.: Попурри, 2000.
6. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979.
7. *Васильев И. А.* Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 103–104.
8. *Вересов Н. Н.* Культура и творчество как психологические идеи // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 124–128.
9. *Волков И. П.* Учим творчеству // Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. – М., 1987.
10. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
11. *Краснова Т. И.* Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. – Минск: Изд. центр БГУ, 2005. – С. 438–440.

12. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
13. *Леей В.* Нестандартный ребенок. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1993.
14. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
15. *Матюшкин А. М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 12–18.
16. *Новиков А. М.* «Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?» // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 8–9.
17. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA–2000 / А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова и др. – М.: Университетская книга, 2005.
18. *Семёнов И. Н.* Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.: НИИОПП АПН СССР, 1990.
19. *Фалина И. Н.* Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. – 2006. – № 7. – С. 4–6.
20. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. – М.: Изд-во МГУ, 1997.
21. *Хуторский А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
22. *Хуторский А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
23. *Чистякова Ч. Д.* Творческая одаренность в развитии познавательных структур // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 103–111.

ПОЛОЖЕНИЕ И ТРУДОУСТРОЙСТВО СТУДЕНТОК В КИТАЕ

Чжэн Чжилян

(Циндаоский научно-технический университет, КНР)

Исходя из новейших данных, автор показывает, с какими проблемами сталкиваются, девушки и женщины, пытающиеся получить высшее образование или устроиться на работу в Китае.

Ключевые слова: высшее образование, трудоустройство выпускников, дипломированный специалист, специализация, высокооплачиваемая и престижная работа, «женские» и «мужские» профессии, гендерные стереотипы, проблема трудоустройства женщин.

STATUSES AND JOB PLACEMENTS OF WOMAN STUDENTS IN CHINA

Zheng Zhilian

Based on up-to-date information, the author shows problems of girls and women trying to get higher education or a job in China.

Key words: higher education, job placement of postgraduates, degreed specialist, specialization, high-paid prestigious job, «male» and «female» professions, gender stereotypes, women job placement problem.

В последние 10 лет высшее образование в Китае очень востребовано, количество студентов вузов увеличилось во много раз. Рост числа выпускников, являясь в целом позитивным для страны явлением, в то же время приводит к возникновению ряда культурных и социальных проблем. Среди них главная – трудоустройство по специальности, причем в особенно сложном положении оказываются девушки.

Это не означает, что в Китае для дипломированных специалистов вообще нет работы. Скорее следует говорить о том, что имеющиеся вакансии не всегда совпадают со специализацией выпускников, а в еще большей степени – не соответствуют их ожиданиям, особенно если они с отличием окончили престижные учебные заведения и настроены сделать хорошую карьеру. Для женщин эта ситуация предельно обостряется: предприятия неохотно предоставляют им рабочие места, как бы блестяще они ни учились в вузе, возможности продвижения для них ограничены. Женщинам предлагается небольшой выбор вакансий, многим выпускницам угрожает безработица.

Чтобы получить высокооплачиваемую и престижную работу, девушки должны продемонстрировать определенный спектр знаний и умений, а также личные качества – энергию и терпение. Больше

шансов имеют выпускницы престижных, всемирно известных вузов, преимущество дает также знание иностранных языков, диплом магистра оценивается выше диплома бакалавра. Профессии, предполагающие знание иностранных языков и литературы (переводчик, преподаватель), считаются в Китае «женскими», конкуренция с мужчинами при трудоустройстве по этому профилю невелика. Зато получившие юридическое, экономическое и техническое образование, изучавшие менеджмент и банковское дело женщины воспринимаются в Китае как вторгающиеся в «мужскую» сферу и подвергаются дискриминации.

Деление профессий на «женские» и «мужские» воспринимается студентками как ограничение их личных возможностей и в то же время это тормозит социальное развитие страны в целом. По их мнению, равное качество образования, талантов и способностей должно давать и равные возможности при трудоустройстве и в профессиональном росте. Характерно высказывание выпускницы юридического факультета Пекинского университета, которая не может найти работу по специальности: «В школе и университете мы получаем образование ничуть не худшее, чем любой мужчина. Мы желаем найти свое место в жизни и реализовать свои таланты и способности на благо общества. Почему же наша система трудоустройства не дает нам этот шанс?» [3, с. 38].

Проблемы при поиске работы сразу после окончания учебного заведения вынуждают способных студенток, особенно обучавшихся по техническим специальностям, продолжать образование в аспирантуре и научных центрах в Китае и за границей. Это повышает их шансы на трудоустройство в будущем. Например, на механическом факультете Пекинского университета учатся всего 15 девушек, и 12 из них уже решили после окончания университета не искать работу, а продолжать образование [4, с. 28].

Основных причин ухудшения положения женщин на китайском рынке труда две. Во-первых, это разрушение социалистической системы распределения после окончания вуза и самоустранение государства от вопросов трудоустройства выпускников. Во-вторых, это гендерные стереотипы, господствующие в обществе, в том числе и среди работодателей. Принято считать, что в условиях рыночной

экономики и жесткой конкуренции мужчины превосходят женщин по всем показателям: физической силе, эффективности работы, по умению быстро реагировать в сложных ситуациях, легко адаптироваться к меняющимся условиям, работать самостоятельно и инициативно. Таким образом, различие по полу априори делает женщину неконкурентоспособной на рынке труда, она просто не имеет возможности применить свое образование и доказать свою профессиональную пригодность.

Дискриминационные по отношению к женщинам гендерные стереотипы опираются в Китае на мощную культурную традицию и восходят к конфуцианству, которое веками формировало характер семейных и социальных отношений, воздействовало на систему управления и государство, было основой системы образования. В традиционном Китае уделом женщины были семейный очаг и полное подчинение мужчине. Конфуцианство культивировало определенные черты женского характера – покорность, терпение, сдержанность в проявлении чувств. «Радость для всех, горе – для одного», – гласит народная пословица. Эти традиции не могут быстро отойти в прошлое, несмотря на появление в обществе новых тенденций и ценностей. И сегодня в вузах и семье у студенток поощряется послушание и конформизм, девушка, которая смеет иметь свое мнение, не совпадающее с общепринятым, подлежит осуждению.

Гендерные стереотипы, глубоко укорененные в культурной традиции, воздействуют не только на сознание мужчин-работодателей, но и на сознание самих женщин, дезорганизуют их при поисках и в выборе работы. Студентки колеблются между традиционной ориентацией на брак и семью и новыми ценностями профессионального и карьерного роста, они пытаются найти некий «средний» путь в этой сложной ситуации.

Китайское законодательство не выработало механизмов защиты женщин от дискриминации при приеме на работу, а также в процессе трудовой деятельности. Имеется огромное количество примеров, когда предприятия, объявляя набор на рабочие места по конкурсу и проводя специальные экзамены, в результате принимают на работу только мужчин, даже если женщины показали лучше результаты. Известны факты сексуальной эксплуатации, когда при приеме на ра-

боту учитывается не образование, а внешность, когда работа предоставляется только девушкам, не имеющим мужа или жениха и они принуждаются к сожительству с начальством, деловыми партнерами или клиентами фирмы. При собеседовании перед приемом на работу китайская девушка может услышать вопросы о том, умеет ли она пить водку, петь и танцевать, готова ли «использовать свою красоту на благо фирмы» и т. п.

Неудачи при трудоустройстве, возможные двусмысленные и оскорбительные ситуации часто разочаровывают девушек, лишают их воли и уверенности в себе, порождают пассивное отношение к жизни. В качестве противоположной крайности можно отметить возникающее у части выпускниц учебных заведений негативное отношение к своей женской роли, мужчинам и семье, стремление во всем сравняться с мужчинами – такие девушки идут в армию. Число студенток, желающих служить в армии, за последние 5 лет в Китае увеличилось и превысило число студентов, согласных посвятить себя военной службе. Дело, как нам кажется, в том, что военная служба в Китае традиционно менее престижна, чем гражданская деятельность. Существует устойчивый стереотип, что служба в армии – удел мало на что способных и необразованных людей. Вероятно, именно поэтому происходит увеличение числа выпускниц учебных заведений, которые решают служить в армии. Так, в 2001 г. среди выпускников Пекинского технического института, решивших посвятить себя военной службе, было 61% девушек и 39% юношей, причем, если среди девушек преобладали студентки с высокой успеваемостью, то студенты демонстрировали низкие академические успехи [2, с. 31].

В крупных городах – Пекине, Шанхае, Даляне – многие студентки вузов изначально рассматривают время обучения как период поисков подходящих женихов и не стремятся в полной мере овладеть знаниями. Наиболее желательной партией считается брак с иностранцем из развитых стран Запада: США, Канады, Австралии, Германии и т. д. После окончания учебного заведения некоторые студентки оформляют альбомы своих фотографий по образцу профессиональных манекенщиц или актрис кино (в мини-юбках, купальниках, вечерних платьях) и рассылают их в престижные фир-

мы, т. е. заранее делают ставку не на профессиональные знания, а на внешность. Существует практика совместного трудоустройства, когда девушка договаривается с выпускником престижного высшего учебного заведения, имеющим красный диплом и, следовательно, высокие шансы получить выгодную работу, что он будет настаивать на ее приеме на работу в качестве своей партнерши. Таким образом женщине легче получить хорошую работу.

Сложившаяся ситуация с трудоустройством выпускниц привлекает внимание китайской общественности как на правительственном уровне, так и на уровне таких общественных организаций, как Союз женщин КНР, редакции газет и журналов для женщин. В 2001 г. был проведен первый фестиваль выпускниц вузов, на котором представители государственных и частных предприятий могли воочию убедиться в талантах и способностях студенток, завязать деловые отношения. Приглашения на фестиваль были разосланы по всей стране, но, к сожалению, немногие работодатели заинтересовались этим предложением.

Проблема трудоустройства женщин в Китае имеет сложные социокультурные причины и не сводится только к недостатку рабочих мест. Пока не приходится говорить о перепроизводстве специалистов с высшим образованием, скорее наоборот [3, с. 41]. Китайское общество в целом заинтересовано в повышении уровня образования, качестве рабочей силы, а потому выпускать домохозяек с дипломами о высшем образовании – неоправданная роскошь для страны, которая борется с бедностью и экономической отсталостью. В трудоустройстве женщин по специальности заинтересовано и государство.

Учитывая важность проблемы трудоустройства всех выпускников, в том числе и женщин, Министерство образования КНР начало разрабатывать комплекс мер, которые с помощью административных, экономических и правовых рычагов должны привести к созданию тесной связи вузов и предприятий. Правительство КНР на новом уровне стремится создать систему производственной практики и распределения выпускников на предприятия страны, которая позволила бы рационально использовать человеческие ресурсы [1].

Выпускники высших учебных заведений являются потенциалом страны, ее будущим. Особенно острая нехватка специалистов с выс-

шим образованием ощущается в сельских районах Китая, которые по уровню экономического и социального развития отстают от крупных городов на 20–30 лет. Проблема, однако, заключается в том, что выпускники неохотно едут в сельские районы и небольшие города, так как уровень жизни в них значительно ниже по всем параметрам: культурному, бытовому, экономическому. Прежде всего, в этих районах во много раз ниже зарплата. Для развития сельских районов Китая необходима правительственная поддержка и в первую очередь предоставление ряда льгот и социальных гарантий молодым специалистам, согласным на переезд в кризисные районы. Это могут быть надбавки к зарплате, предоставление жилья, отпусков и т. п.

В последние годы в Китае начинают развиваться такие формы образования, которые изначально ориентированы на будущее трудоустройство студентов, т. е. идет подготовка специалистов по заказу определенного предприятия, отрасли, района. Система образования вынуждена приспосабливаться к динамично меняющейся рыночной экономике, но это порождает ряд проблем. Во-первых, в Китае существует множество традиционных профессий, которые до сих пор востребованы обществом. Но абитуриенты, не имеющие жизненного опыта и стремящиеся получить престижную профессию, часто выбирают так называемую «модную», «продвинутую» специальность, судя о своей будущей работе только по названию и не имея понятия ни о характере деятельности, ни о вероятности трудоустройства. Таким образом, профессии, основанные на типичных традиционных качествах и сохраняющие наследие древней народной культуры, не пользуются спросом среди молодого поколения, в том числе у женщин. Во-вторых, вузы в стремлении привлечь как можно больше студентов на платное обучение открывают наиболее актуальные, остро модные специальности очень узкого профиля. В этом случае велик риск того, что к моменту выпуска, через четыре года, приобретенная специальность успеет устареть, а узкая специализация не позволит найти применение образованию в какой-либо близкой сфере деятельности. Эта ситуация ставит выпускников в очень трудное положение, для девушек это может стать настоящей трагедией.

Чтобы решить эти проблемы, необходимы своевременное информационное обеспечение вузов, анализ ближайших и долгосроч-

ных тенденций рынка рабочей силы, координация системы образования с центрами занятости и предприятиями. Инициативу в решении вышеуказанных проблем в последнее время стало брать на себя правительство КНР, которое обладает большими информационными и организационными ресурсами.

В последние два года наблюдается тенденция к сближению системы образования и предприятий, в том числе частных коммерческих структур. Взаимовыгодное сотрудничество высших учебных заведений и предприятий заключается в том, что последние предоставляют выпускникам места для производственной практики и последующего трудоустройства, влияя в то же время на программу обучения. Они же частично финансируют обучение студентов, получая право выбора наиболее способных и успевающих. Вложение средств в образование предприниматели рассматривают как капиталовложения в будущее развитие, что позволяет улучшать качество продукции и делает предприятие более конкурентоспособным.

Существует практика заключения предварительных контрактов со способными студентами, которые хорошо зарекомендовали себя во время производственной практики. Согласно этим контрактам, предприятие оплачивает их обучение, предоставляет стипендии и пособия, а они обязуются, в свою очередь, отработать определенный срок в этой структуре. Это подстраховывает работодателей от приема на работу совершенно неизвестных выпускников, реальные знания которых могут не соответствовать тем, которые отражены в дипломе.

Опыт показывает, что вузам необходимо придерживаться рациональной системы обучения, которая заключается в сочетании специальных (технических, экономических и пр.) и фундаментальных знаний, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, теории и практики. Более широкие возможности открываются перед специалистом, который не только хорошо освоил «модные» компьютер и английский язык, а получил комплексное базовое образование и соответствующие навыки мышления.

Задачей вузовского образования является как помощь студентам в овладении определенными специальными и научными знаниями, так и выработка навыков современного мышления и поведения. Ки-

тайская традиционная культура была на протяжении веков патриархальной и авторитарной, во многом эти черты присущи ей и сейчас. В большинстве китайских вузов установлен полувоенный распорядок, т. е. занятия и свободное время студентов расписаны по часам, и этот регламент необходимо неукоснительно соблюдать. В 6 часов утра студенты обязаны присутствовать на зарядке, все свободное от лекционных занятий время они должны заниматься в аудиториях или библиотеке. В 21 час 30 минут в учебных корпусах выключается свет, и в 22 часа закрываются общежития.

Всем известно, что мир становится все меньше и меньше с развитием транспорта и информационных систем, в «мировой деревне» молодые люди (восточные и западные) должны вместе работать, поэтому и китайские студенты должны приобретать качества, необходимые гражданам мира. Режим китайских учебных заведений не способствует овладению навыками самостоятельного мышления и деятельности, самоорганизации и индивидуальной ответственности. Воля студентов, особенно девушек, часто бывает подавлена, инициатива воспринимается негативно, закрепляются такие черты характера, как пассивность, равнодушие, конформизм, скрытность, надменность, нетерпимость к чужому мнению. Авторитарный стереотип поведения приходит в резкое противоречие с современным типом научного знания и порождает у студенток внутренний конфликт, который может привести к личной драме, болезням психики, а также существенно осложняет обучение, трудоустройство и профессиональную деятельность.

В настоящее время перед системой образования ставится задача способствовать адаптации студенток к реалиям современного общества. Для этого необходимо разрабатывать комплексную программу социокультурной и психологической поддержки через различные студенческие союзы, объединения по интересам, женские клубы и т. д. В этих организациях они смогут приобрести навыки активной деятельности, взаимопомощи, реализовать свои задатки лидера и обрести уверенность в себе, что значительно повысит шансы найти работу по специальности.

Новой сферой применения женского труда в КНР в последние несколько лет стала работа с информацией и компьютерами, где

требуется не физическая сила, а интеллектуальные способности. В работе с информацией находят применение и такие традиционные женские достоинства, как точность, сосредоточенность, усидчивость, умственная гибкость. Всем известно, что сегодняшние компьютерные сети – огромные коммерческие компании. Работая в таких компаниях, девушки способствуют гуманизации их деятельности, изменяя корпоративный стиль на более живой и мягкий, внося определенную «женственность» в жестокий мир коммерческой техногенной сферы.

В КНР постепенно развиваются новые профессии, открывающие перед женщинами широкие возможности: модельер, дизайнер, визажист, менеджер в туристическом и гостиничном бизнесе и т. п. Эти профессиональные сферы очень привлекают модных, обладающих хорошим вкусом девушек. Они работают консультантами по домоводству, с помощью компьютера находят необходимую для клиента информацию, посещают показы моды, презентации новых товаров, т. е. являются проводниками в этом ярком мире. С повышением уровня доходов в КНР меняется и качество жизни людей. Например, девушки, получившие медицинское образование, дополнительно избирают консультирование в области диетологии, их называют «регулирующими питанием», они востребованы и в больницах, и в домашних условиях. На 15 млн человек приходится всего один специалист по питанию, поэтому существует мнение, что в лечебных учреждениях многие больные умирают не от болезни, а от неправильной диеты. На эту профессию растет спрос, она становится модной и престижной.

Китайки осваивают также новую для страны профессию частного поверенного в делах (адвоката), который ведет дела семьи, является одновременно и бухгалтером, и страховым агентом, и юристом. В развитых странах Запада эта профессия – одна из самых престижных и высокооплачиваемых, в Китае она только начинает свое развитие, в основном в богатых городах юга.

Кроме трудоустройства на уже действующие предприятия некоторые китайские женщины рискуют открыть собственное дело, набирают сотрудников и становятся работодателями. В шанхайской газете было размещено рекламное объявление выпускницы вуза:

«Мои мечты и план: организовать санитарное обслуживание жителей. Моя цель: помогать всем вести здоровый образ жизни. Мои условия выбора сотрудников: образование широкого медицинского профиля, умение общаться с людьми и приспосабливаться к требованиям рынка» [5, с. 43]. На это объявление откликнулись 12 студентов, они организовали совместный бизнес. Кроме того, несколько человек пожелали вложить свои средства в дело и стали акционерами. Это был один из первых примеров в Китае, когда девушки открыли свое дело. Они нашли последовательниц, так что, безусловно, «женский» бизнес имеет большие перспективы.

Специалисты прогнозируют в ближайшие годы улучшение ситуации на рынке труда для женщин, рост числа специалистов с высшим образованием и в традиционных профессиях, и в новых для Китая областях. Китайским женщинам предстоит большая работа по завоеванию своего места в обществе, изменению традиционных гендерных стереотипов. В результате вступления Китая в ВТО они получают больше возможностей для общения с западными сверстницами, в том числе феминистками, что будет способствовать освоению новых социальных ролей, свойственных современному обществу.

Список литературы

1. Бай Сяопин. Инвестиции в образование // Научные контакты. – 2003. – № 2.
2. Ван Фончу. Студенчество и военная служба: современные тенденции // Высшее образование в Китае. – 2003. – № 4.
3. Цзюе Ли. Проблемы трудоустройства выпускниц вузов // Образование и профессия в КНР. – 2003. – № 5.
4. Чжао Юань. Система послевузовского образования в Китае в конце 1990-х гг. // Наука и образование. – 1997. – № 3.
5. Чжуан Сюфан. Женщины в бизнесе // Образование и профессия. – 2003. – № 5.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ НОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

С. В. Яковлев

(Московский педагогический государственный университет)

В статье раскрывается аксиологический подход к нормированию Федерального государственного образовательного стандарта, в основу которого положены закономерности возрастного развития ценностных оснований личности. Предложены и обоснованы аксиологические критерии нормирования ФГОС. На примере школьного учебника для учащихся 8–9-х классов общеобразовательной школы проиллюстрирован ценностный контекст содержания образования. Предлагается использовать ценностные критерии нормирования ФГОС при разработке учебников нового типа.

Ключевые слова: аксиология, ценность, критерий нормирования, Федеральный государственный образовательный стандарт.

AXIOLOGICAL NORMALIZATION CRITERION OF THE STATE EDUCATION STANDARD

S. V. Yakovlev

The paper discloses an axiological approach to the normalization of the Federal State Education Standard (FSES) on the basis of age specific development regularities of personality value reasons. Axiological criteria of the FSES normalization are proposed and substantiated. The value aspect of the education content is illustrated by example of the school course for pupils of 8–9 forms of a general education school. The value criteria of the FSES normalization are proposed to use at development of new type school courses.

Key words: axiology, value, normalization criterion, the Federal State Education Standard.

С конца 90-х годов прошлого века активно обсуждается идея стандартизации школьного образования, но, несмотря на многочисленные попытки разработать Государственные стандарты общего образования [3; 9], ни один из проектов до сих пор так и не был принят в качестве государственного нормативного документа. В проекте федерального компонента Государственного стандарта общего образования цели воспитания специально не ставились и лишь косвенно прослеживались в контексте содержания дидактических единиц стандарта. Реализация задач воспитания предполагалась по его традиционным направлениям (эстетическое, нравственное, умственное, экологическое, экономическое и пр.), во многом изменчивым по содержанию и зависимым от конкретно-исторических условий общественного развития. В проекте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения традиционные направления воспитания перегруппированы и представлены в соответствии с документом: «Примерная программа воспитания и социализации учащихся» [6] в шести направлениях:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;
- формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

По справедливым словам М. В. Рыжакова, обозначенные программные направления «пересекаются и частично перекрывают друг друга» [7]. По нашему мнению, такой подход к разработке стандарта не способствует четкому структурированию содержания образования, что недопустимо для нормативного документа.

Важно отметить, что в проекте стандарта второго поколения представлен ценностный компонент содержания образования. Од-

нако обозначенные в документах [10; 11] ценности по-прежнему выражают в основном культуросообразные направления воспитания, содержательное наполнение которых весьма зависимо от конъюнктурных соображений текущего момента. Например, ценностное содержание образовательных стандартов второго поколения вызывает множество вопросов: идеалы светской или религиозной культуры лежат в основе духовно-нравственного развития личности? В сравнении с какой из социальных групп населения предполагается формировать гражданскую идентичность воспитанников? Какие духовные, нравственные, гражданские идеалы мотивируют укрепление физического здоровья? Ценности какого культурного качества семейного и общественного уклада жизни требуют уважения и принятия воспитанниками? На каких образцах искусства предполагается формировать эстетические потребности и чувства воспитанников? Многие из этих вопросов проект образовательного стандарта не раскрывает.

Также в ценностном подходе к разработке стандартов второго поколения недостает целостности. Перечисляемые в стандарте ценности не выражены в целостной системе, они не связаны единой логикой преемственного развития, не представлено закономерное развитие системы ценностей в онтогенезе, хотя в основе предложенного стандарта лежит системно-деятельностный подход, предполагающий обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования. При наличии таких существенных недостатков в важнейшей методологической составляющей стандарта, по нашему мнению, нельзя гарантировать успешного достижения планируемых результатов в освоении основных образовательных программ.

Сложность решения поставленной проблемы состоит не только в поиске подхода к определению политики в области общего образования (решению множества дидактических вопросов об определении концепции обучения в общеобразовательной школе: каким быть общему образованию – фундаментальному или утилитарно-прикладному, направленному на обеспечение функциональной грамотности населения; об определении содержания и структуры учебного материала, а также минимума содержания учебных программ и дру-

гих), но и включения в стандарт вопроса о целях воспитания подрастающего поколения в новых культурно-исторических условиях развития современной России в интересах государства, общества, семьи и развивающейся личности воспитанников.

Сегодня в России четко прослеживается тенденция к прагматическому осуществлению фундаментальной подготовки учащихся по основам наук и, по словам выдающегося ученого, педагога В. А. Сластёнина, к заметному влиянию европоцентристских, западных течений в отечественной образовательной традиции [8, с. 6]. С приходом государственных стандартов в общее образование качество этих нормативных документов будет во многом зависеть от сбалансированности норм педагогических требований к учащимся и воспитанникам, моделирующих ожидаемый результат (компетентность и воспитанность личности). С. А. Беличева справедливо обращает внимание, что при создании государственного образовательного стандарта необходимо также опираться на объективные возможности школьников по освоению учебной информации и разрабатывать стандарты для отдельных категорий учащихся [1].

В целях снятия некоторых обозначенных проблемных моментов при разработке стандарта в настоящей работе мы предлагаем подход к определению критериев нормирования Государственного образовательного стандарта. При этом предлагаемые критерии отличаются качеством универсальности и одинаково могут быть распространены как на стандарты начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, так и на стандарты послевузовского образования (аспирантура). Предлагаемые нами нормативы не зависят от стандартизируемого содержания учебной дисциплины.

Как известно, критерий – средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки [2, с. 595]. Сам же критерий определяется на основании аксиологии, поскольку речь идет об оценочном суждении в основе его выработки. Учитывая неразрывное единство обучения и воспитания в образовании, стандарт должен ориентировать на результат образовательного процесса – на компетентность и

воспитанность учащихся. Компетентность определяется знаниями, умениями и навыками, а воспитанность – системой ценностей личности, включающей как структурные (инвариантные) компоненты, так и вариативные (ценностные ориентации личности). Вариативное содержательное наполнение стандарта определяется задачами воспитания школы, которая на современном этапе, по словам А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова, призвана создавать гражданина и воспитывать патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире [4]. Инвариантные компоненты системы ценностей личности в динамике их возрастного развития детально были рассмотрены нами в работах как на уровне теоретического обоснования, так и экспериментального подтверждения [12–15].

Как отмечалось нами ранее, инвариантные компоненты системы ценностей личности составляют: ценности свободы и самостоятельности; ценности гармонии и защищенности; ценности развития положительных качеств личности; ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности; ценности конкретных поступков как способов поведения человека в определенных жизненных ситуациях; жизненная позиция как ценностная категория; ценности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста; трансляция жизненного и профессионального опыта как ценность. Нами была предложена модель динамической структуры системы ценностей личности и ее графическая интерпретация, в которой наглядно представлены закономерные изменения системы, связанные с объективными переоценками ценностей в процессе онтогенетического развития человека (см. рис.).

На рисунке изображено пространство фаз онтогенетического развития личности от младшего школьного до пожилого возраста и фазовые переходы, демонстрирующие изменения в мотивационно-ценностной сфере личности. Показаны изменения, связанные с последовательными перестройками ценностных приоритетов учащихся, происходящих на различных возрастных этапах, с изменчивостью актуальности для учащихся значимых смыслов, в контексте которых они оценивают наблюдаемую реальную действительность. Прослеживаются максимумы значимости отдельных ценностных категорий для учащихся конкретных возрастных групп.

Критерий ценностной иерархии \ Возраст	Младший школьный		Млад- ший подрост- ковый	Подрост- ковый	Ранний юношес- кий	Средний и поздний юношес- кий	Зрелый	
	1–2-е классы	3–5-е классы					до 40 лет	после 40 до 60 лет
/1/	a_8	a_8	a_8	a_8	a_8	a_8	a_8	a_8
/2/	a_7	a_7	a_7	a_7	a_7	a_7	a_7	a_7
/3/	a_6	a_6	a_6	a_6	a_6	a_6	a_6	a_6
/4/	a_5	a_5	a_5	a_5	a_5	a_5	a_5	a_5
/5/	a_4	a_4	a_4	a_4	a_4	a_4	a_4	a_4
/6/	a_3	a_3	a_3	a_3	a_3	a_3	a_3	a_3
/7/	a_2	a_2	a_2	a_2	a_2	a_2	a_2	a_2
/8/	a_1	a_1	a_1	a_1	a_1	a_1	a_1	a_1

Условные обозначения (элементы системы ценностей личности):

	ценности гармонии и защищенности
	ценности свободы и самостоятельности
	ценности конкретных поступков как способов поведения в определенных жизненных ситуациях
	ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности
	ценности развития качеств личности
	жизненная позиция как ценностная категория
	ценности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности
	трансляция жизненного и профессионального опыта как ценность

Рис. Динамическая структура персональной системы ценностей

Так, для детей младшего школьного возраста в основном представляется ценным следование установленным законам и правилам. Учащиеся подросткового возраста особенно обращают внимание на проявление личностных качеств. Для учащихся юношеского возраста важным моментом в их жизни является выражение и активное формирование жизненной позиции. В зрелом возрасте наиболее значимым фактором оценок действительности становится проявление профессионализма и компетентности.

Проведенные нами исследования на экспериментальных площадках МПГУ продемонстрировали, что актуальность смысловых контекстов оценочной деятельности выстраивается в иерархический ряд, специфичный для конкретной возрастной группы учащихся, который закономерно перестраивается по мере взросления личности. При этом интенсивность формирования выделенных инвариантных компонентов системы ценностей личности также изменчива на различных этапах онтогенеза, а сами показатели этих компонентов соответственно ранжируются по степени актуальности для личностного развития: /1/ – высший уровень актуализации; /2/ – высокий; /3/ – достаточно большой; /4/ – выше среднего; /5/ – ниже среднего; /6/ – сравнительно малый; /7/ – низкий; /8/ – низший уровень актуализации.

Образовательные нормы, в соответствии с которыми должны формироваться знания учащихся о реальной действительности и отношение воспитанников к ней в рамках Государственного образовательного стандарта, должны определяться в соответствии с выработанными аксиологическими критериями. Для определения этих критериев предлагаем взять условно за основу 100% – ценностный (аксиологический) потенциал обязательного минимума содержания учебной дисциплины в рамках Государственного образовательного стандарта. Например, это могут быть задания на оценку изучаемых фактов, событий, актуализация важности, значимости приобретаемых знаний, вырабатываемых личностных качеств, личных позиций, приращения индивидуального опыта, значимости свободного самостоятельного творчества, объяснение практической пользы приобретаемых знаний (формирование учебной мотивации), разъяснение положительных и негативных последствий возможных по-

ступков или избираемых учащимся учебных действий в конкретных условиях познавательной задачи и пр.

С учетом неравномерности возрастного развития системы ценностей личности мы моделируем аксиологический потенциал содержания учебного материала путем его распределения по образовательным приоритетам, являющимся следствием из объективных закономерностей возрастного развития системы ценностей личности. С этой целью, если весь аксиологический потенциал содержания учебной дисциплины в рамках образовательного стандарта представить в виде суммы парциальных долей влияния учебного материала на формирование компонентов системы ценностей личности в соответствии с закономерностями их возрастного развития, то меру, в которой происходит реализация аксиологического потенциала учебного материала в процессе обучения и воспитания, можно определить, исходя из правил расчета арифметической прогрессии. Для расчета предлагаем ввести некоторые обозначения:

- число выделенных и развиваемых в процессе воспитания ценностных оснований личности ($n = 8$);

- процентные доли аксиологического потенциала содержания учебной дисциплины в рамках образовательного стандарта, распределенные между содержащимися в нем элементами и направленными на воспитание конкретных ценностных оснований личности, представляют множество значений: $\{a_1; a_2; a_3; a_4; a_5; a_6; a_7; a_8\}$ (на рисунке они соответствуют возрастающим рангам значимости: $/8/; /7/; /6/; /5/; /4/; /3/; /2/; /1/$ соответственно);

- суммарный объем аксиологического потенциала содержания учебной дисциплины в рамках образовательного стандарта ($S_8 = 100\%$);

- условие, при котором нормируется процентная доля влияния аксиологического потенциала учебного материала на эффективное развитие соответствующего компонента системы ценностей на конкретном этапе возрастного развития ($a_1 = d$).

В задаче требуется определить шаг приращения ценностного влияния учебного материала на развитие компонентов системы ценностей личности (d) и процентное распределение аксиологического

потенциала содержания учебной дисциплины в рамках образовательного стандарта.

Решение:

Если $a_n = a_1 + (n-1)d$, тогда при $n = 8$ и $a_1 = d$, $a_8 = a_1 + (8-1)d$; $a_8 = d + (8-1)d$; $a_8 = 8d$.

Учитывая, что

$$Sn = \frac{2a_1 + d(n-1)}{2}n \text{ и } a_1 = d; \quad S_8 = \frac{2d + d(8-1)}{2}8 = 36d.$$

Так как $S_8 = 36d = 100\%$, то $d = a_1 = 100\% / 36 = 2,7\%$.

И далее по определению арифметической прогрессии, имеем: $a_2 = 5,5\%$; $a_3 = 8,3\%$; $a_4 = 11,1\%$; $a_5 = 13,8\%$; $a_6 = 16,6\%$; $a_7 = 19,4\%$; $a_8 = 22,2\%$.

Важно заметить, что величина максимальной процентной доли влияния аксиологического потенциала содержания учебного материала на эффективное развитие соответствующего компонента системы ценностей личности на определенном этапе ее возрастного развития (a_8) соответствует первому (высшему) рангу, который определен максимальной значимостью конкретной ценностной категории для развития персональной системы ценностей на рассматриваемом возрастном этапе (см. рис.). Например, на этапе младшего школьного возраста (с 1-го по 5-й классы) в наибольшей степени развитию системы ценностей личности способствует воспитание ее ценностных компонентов, выражающих осмысленную значимость соблюдения законов и правил, что демонстрируется как результатами проведенной нами опытной работы, так и данной математической моделью.

Аксиологические критерии нормирования содержания учебных дисциплин в рамках Государственного образовательного стандарта с учетом различных возрастных групп учащихся представлены в табл. 1. При этом процентное распределение долей аксиологического потенциала содержания любой учебной дисциплины, составляющей Государственный образовательный стандарт, по элементам системы ценностей личности дано по возрастным группам учащихся. В сумме все процентные доли аксиологического потенциала учебного содержания, имеющего воспитательную направленность на развитие ценностных оснований личности на конкретных возрастных этапах, составляют 100%, что свидетельствует о норме ценностных показателей.

Таблица 1

**Ценностное нормирование образовательного стандарта
в определении для различных возрастных групп учащихся**

Элементы системы ценностей личности	Распределение долей аксиологического потенциала содержания учебной дисциплины в рамках образовательного стандарта, %							
	2	3	4	5	6	7	8	9
Ценности гармонии и защищенности	8,(3)	5,(5)	2,(7)	2,(7)	2,(7)	2,(7)	2,(7)	2,(7)
Ценности свободы и самостоятельности	13,(8)	11,(1)	8,(3)	5,(5)	5,(5)	5,(5)	5,(5)	5,(5)
Ценности конкретных поступков как способов поведения в определенных жизненных ситуациях	19,(4)	16,(6)	13,(8)	11,(1)	8,(3)	8,(3)	8,(3)	8,(3)
Ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности	22,(2)	22,(2)	19,(4)	16,(6)	13,(8)	11,(1)	11,(1)	11,(1)
Ценности развития качеств личности	16,(6)	19,(4)	22,(2)	22,(2)	19,(4)	16,(6)	13,(8)	13,(8)
Жизненная позиция как ценностная категория	11,(1)	13,(8)	16,(6)	19,(4)	22,(2)	22,(2)	19,(4)	16,(6)
ценности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности	5,(5)	8,(3)	11,(1)	13,(8)	16,(6)	19,(4)	22,(2)	22,(2)

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Трансляция жизненного и профессионального опыта как ценность	2,(7)	2,(7)	5,(5)	8,(3)	11,(1)	13,(8)	16,(6)	19,(4)
Контрольная сумма, %	100	100	100	100	100	100	100	100
Возрастные группы	Младший школьный (1–2-е классы)	Младший школьный (3–5-е классы)	Младший подростковый	Подростковый	Ранний юношеский	Средний и поздний юношеский возраст	Зрелый (до 40 лет)	Зрелый (после 40 до 60 лет)

На основе предложенного в настоящей работе подхода к нормированию содержания учебных дисциплин в рамках Государственного образовательного стандарта, строящегося на аксиологической основе, становится возможным разрабатывать в будущем учебные материалы для учащихся нового типа. Образовательные ресурсы нового типа, являясь источником обновленной учебной информации — учебники, учебные пособия и т. д., — должны разрабатываться с учетом требований Государственного образовательного стандарта, в том числе с учетом его аксиологического нормирования. Предполагаемые учебники и учебные пособия могут быть традиционными по форме, но станут инновационными по организации учебного материала, направленного на эффективную реализацию воспитывающих функций обучения, а именно: на воспитание ценностных оснований развивающейся личности.

Предложенный в настоящем исследовании подход к нормированию содержания учебных дисциплин позволяет обоснованно подойти к выработке унифицированных критериев качества содержания школьных учебников и педагогического анализа их направленности на формирование ценностных оснований личности современных школьников. В целях повышения качественного уровня разработки учебной литературы, усиления ее направленности на достижение положительных педагогических результатов мы предлагаем использовать эти критерии в государственной экспертизе учебников и учебных пособий.

Примером практического применения предложенных критериев является проведенный нами контент-анализ учебного пособия для школьников [5]. Для контент-анализа ценностного содержания материала взята выборка текста главы I **«Что такое человек»**, включающего тексты параграфов **«Что делает человека человеком?»**, **«Что человеку нужно?»**, **«Что под силу человеку?»**, **«Ваши способности в вашей власти»**, **«Человек и человечность»**, **«Человек и культура»**, **«Вечные вопросы»**. Глава включает текст параграфов, вопросы и задания для учащихся. В качестве счетных единиц контент-анализа нами были выбраны ценностные смыслы, заложенные в содержание учебного материала, распределенные по воспитываемым ценностным основаниям личности. Учитывались также формы содержания, в которых была представлена учебная информация в тексте учебного пособия.

Таблица 2

**Результаты сравнения наблюдаемых опытных данных
при контент-анализе учебного пособия по предмету
«Введение в обществознание» с нормой ценностных показателей
для содержания обучения учащихся подросткового возраста, %**

Элементы системы ценностей личности	Эксперимент	Норма
Ценности гармонии и защищенности	8,3	2,8
Ценности свободы и самостоятельности	6,25	5,6
Ценности конкретных поступков как способов поведения в определенных жизненных ситуациях	12,5	11,1
Ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности	16,7	16,7
Ценности развития качеств личности	41,7	22,2
Жизненная позиция как ценностная категория	12,5	19,4
Ценности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности	2,08	13,9
Трансляция жизненного и профессионального опыта как ценность	0	8,3

Согласно полученным данным (табл. 2), следует отметить высокую направленность содержания учебного материала на развитие ценностных оснований личности учащихся 8–9-х классов. Учитывая подростковый возраст, наблюдается соответствие ценностной направленности содержания данного учебного пособия возрасту учащихся, что подтверждается установлением корреляционной связи между ценностной направленностью содержания учебного пособия с нормой ценностных показателей для содержания обучения учащихся подросткового возраста ($r_{\text{эсп}} = 0,68$ при $r_{\text{крит}} = 0,63$ на уровне допустимой ошибки 5%). Анализ показывает направления совершенствования ценностного содержания учебного пособия. Например, в параграфе «Человек и культура» можно было бы усилить ценностную составляющую профессиональной деятельности человека, способствующей развитию культуры и культурному вос-

производству, а в параграфе «Вечные вопросы», где авторами раскрываются проблемы смысла человеческого существования, можно было бы особенно обратить внимание учащихся на важность передачи жизненного, профессионального опыта от старшего поколения подрастающему.

Данное пожелание также обосновано особенностями естественного развития личности на этапе подросткового возраста, связанными с необходимостью решения назревающих вопросов сознательного профессионального самоопределения, развития уважительного отношения к старшим, снятия обостряющихся противоречий во взаимоотношениях старших поколений и подростков.

Предложенный нами аксиологический критерий нормирования Государственного образовательного стандарта позволяет рационально управлять воспитательными возможностями обучения, эффективно направляет его на воспитание ценностных оснований личности, устанавливает баланс между воспитательным потенциалом образовательного ресурса и субъектным потенциалом развития личности воспитанника.

Список литературы

1. *Беличева С. А.* Ответ вызовам времени как основной критерий оценки качества образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Матер. Межд. науч.-практ. конф., посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластёнина (16–17 сентября 2010 г., Москва): В 2 ч. – М.: Изд-во МПГУ. – Ч. 1. – С. 115–119.

2. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1998.

3. Государственные стандарты 12-летнего среднего образования (первая ступень) / А. Е. Абылкасымова (руководитель проекта), К. А. Аймагамбетова, В. К. Павленко, Т. К. Оспанов, А. С. Кенеш и др. – Астана: РНПЦ проблем 12-летнего образования, 2004.

4. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. – Режим доступа: <http://www.r-komitet.ru/school/program/action2009/razdel/cdn>

5. *Матвеев А. И., Иванова Л. Ф., Боголюбов Л. Н. и др.* Введение в обществознание: Учеб. пособие для 8–9 классов общеобразовательных учреждений / Под ред. Л. Н. Боголюбова. – М., 1996.

6. Примерная программа воспитания и социализации обучающихся. Начальное общее образование (Проект). – М., 2009.

7. Рыжаков М. В. О стандарте второго поколения. – Режим доступа: http://www.oodvrs.ru/article/print.php?id_article=948

8. Сластёнин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века: Докл. на Межд. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование: вызовы XXI века» (16–17 сентября 2010 г., Москва). – М.: МАНПО, 2010.

9. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования / Под ред. В. С. Леднёва, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. – М.: Сфера: Прометей, 1998. – Кн. 1: Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины; Кн. 2: Математика. Естественнонаучные дисциплины.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Основное общее образование (Проект) // Руководители разработки проекта: Л. П. Кезина, академик РАО; А. М. Кондаков, научный руководитель ИСИО РАО, член-корреспондент РАО. – М.: Ин-т стратегических исследований в образовании Российской академии образования, 2010.

12. Яковлев С. В. Динамическая структура персональной системы ценностей // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – № 4 (19). – С. 218–227.

13. Яковлев С. В. Результаты исследования развития ценностных оснований личности студентов педвуза // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: Матер. Межд. науч. конф. (2–3 апреля 2009 г., Москва). – М.: МАНПО; Ярославль: Ремлер, 2009. – С. 371–373.

14. Яковлев С. В. Содержание и структура системы ценностей личности // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 3. – С. 29–30.

15. Яковлев С. В. Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей / Под ред. В. А. Сластёнина. – М., 2009.

НАШИ АВТОРЫ

Б

Бородовский Андрей Павлович, доктор исторических наук, профессор кафедры истории, теории культуры и музеологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, ведущий научный сотрудник Института археологии и этнографии СО РАН, руководитель археологической практики студентов ИИГСО НГПУ на Северном Алтае.

Бородовская Елена Львовна, кандидат исторических наук, педагог дополнительного образования, руководитель археолого-краеведческого объединения Дома детского творчества им В. Дубинина (г. Новосибирск).

Бубенцов Владимир Петрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А. Тимирязева (г. Москва).

К

Калюжнова Марина Владимировна, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета.

Комарова Юлия Александровна, доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам.

Котович Лидия Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета.

С

Сюй Жуй, магистрантка Шаньдунского педагогического университета (Китайская Народная Республика).

Ц

Цао Юехуа, кандидат наук, профессор Шаньдунского педагогического университета (Китайская Народная Республика).

Царапкина Юлия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева (г. Москва).

Ч

Чернецкая Надежда Игоревна, кандидат психологических наук, доцент Иркутского государственного университета, Ангарский филиал, заведующая кафедрой психологии.

Я

Яковлев Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент Московского педагогического государственного университета (МПГУ), заместитель по научной работе заведующего кафедрой педагогики и психологии профессионального образования МПГУ, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *Н.А. Егина*
Компьютерная верстка – *И.С. Сидоренко*

Подписано в печать 27.12.2010 г. Формат бумаги 60х84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 6,37. Усл. печ. л. 5,6. Тираж экз.
Заказ №

Отпечатано:
ООО «Немо Пресс»
630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202,
тел.: 236-13-43, 292-12-68
e-mail: nemopress@mail.ru